



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO E, CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

*ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PROCESSO DE
SOCIALIZAÇÃO DE LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS: ANÁLISE
DE UMA EXPERIÊNCIA NA PASTORAL DA CRIANÇA*

FRANCISCO EDSON GARCÊS CARNEIRO LIRA

RECIFE

2004

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO E, CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

*ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PROCESSO DE
SOCIALIZAÇÃO DE LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS: ANÁLISE
DE UMA EXPERIÊNCIA NA PASTORAL DA CRIANÇA*

FRANCISCO EDSON GARCÊS CARNEIRO LIRA

RECIFE

2004

FRANCISCO EDSON GARCÊS CARNEIRO LIRA

***ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PROCESSO DE
SOCIALIZAÇÃO DE LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS: ANÁLISE
DE UMA EXPERIÊNCIA NA PASTORAL DA CRIANÇA***

Dissertação apresentada pelo mestrando Francisco Edson garcês Carneiro Lira ao Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, vincula à linha de pesquisa: Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, sob a orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, para a obtenção do título de mestre.

ORIENTADOR: DR. JUNOT CORNÉLIO MATOS

RECIFE

2004

L768a

Lira, Francisco Edson Garcês Carneiro

Alfabetização e letramento no processo de socialização de lideranças comunitárias: análise de uma experiência na pastoral da criança/ Francisco Edson Garcês Carneiro Lira, 2004.

93f.

Orientador: Junot Cornélio Matos

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco, 2004.

1. Alfabetização. 2. Sociolinguística. 3. Pastoral da criança.
4. Socialização I. Título.

CDU- 372.41

Francisco Edson Garcês Carneiro Lira

**Alfabetização e letramento no processo de socialização de lideranças
comunitárias: análise de uma experiência na pastoral da criança**

Defesa pública em:

Recife, 15 de junho de 2004.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente:

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (UNICAP)

1º Examinador:

Profª Drª Marígia Ana de Moura Viana (UNICAP)

2º Examinador:

Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi (UFPE)

RECIFE

2004

**Misteriosa coisa a palavra!
Misteriosa coisa o falar!
Quanto já se escreveu sobre
“no princípio era o Verbo”.**
**E ainda hoje ficamos aturdidos quando paramos
para meditar esse mistério:
“a palavra”.**
(Pedrinho Guareschi, 2003)

**“E o Verbo se fez carne
e habitou entre nós”.**
(Jo 1, 14a)

Dedico a:

Nivalda Maria Carneiro Lira, minha mãe

“Querida mestra da vida, amiga, começo de todas as minhas descobertas, incentivo positivo para seguir em frente, desde que encontrasse a felicidade”.

AGRADECIMENTOS

Ninguém se basta por si só, precisamos sempre uns dos outros por isso toda obra empreendida é um trabalho conjunto, assim o agradecimento se faz necessário em todos os momentos da vida. Por isso, agradeço:

A Deus, pois sem Ele nada se pode realizar.

À minha mãe Nivalda Maria Carneiro Lira, ao meu pai Vicente de Paulo Lira e ao meu irmão Gervásio Jones Carneiro Lira, por sempre me apoiarem naquilo que devo fazer.

Ao meu irmão Júnior (*in memoriam*) pelo exemplo de amor e união.

Aos meus avós Gervásio (*in memoriam*) e Alda, pelo constante carinho para comigo.

Aos queridos sobrinhos Elton e Lucas pelas horas de alegria. A toda minha família que sempre acreditou em mim.

Ao querido amigo Carlos Alberto do Carmo Filho pela constante gentileza, disponibilidade e amizade; à sua esposa Jane e a seus filhos: Victória e João Paulo.

Ao meu Bispo, Dom Jorge Tobias de Freitas, que, generosamente, compreendeu as minhas ausências da Paróquia.

Ao Professor Dr Junot Cornélio Matos, orientador e amigo, pelo exemplo de pesquisador e simplicidade próprios daqueles que vivem a caridade fraterna.

À Professora ~ Marígia Ana de Moura Viana pelo constante incentivo.

Ao Professor Dr Luiz Antônio Marcuschi pelas belas reflexões sobre fala e escrita.

Ao Professor Dr Jorge Cândido pela revisão.

A todos os professores do Programa do Mestrado em Ciências da Linguagem.

Às colegas do Mestrado pela convivência fraterna.

À Ir. Maria Helena Arns pela licença para publicar as gravuras da cartilha da Pastoral da Criança.

À Ir. Beatriz Hobold e à Supervisora dos cursos de EJA da PC da Arquidiocese de Olinda e Recife, pelas entrevistas.

Ao monitor e alunos da turma em que foi realizada a coleta de dados desta pesquisa.

A Gilberto Gomes Barbosa pelo permanente apoio.

Aos meus amigos Dom Mauro, Dom Luiz, Stella Façanha, Elza, Ana, Máxima, Nely, Clóvis, Eneida, Luciana, seu esposo Silvan e seu filho Maurício, Dr. Alexandre e sua esposa Dra. Joana, Rogério e sua esposa Cléia, Luciene e seu esposo Gilvan, Alexandre e sua esposa Suzete, Lucívio, Edilson, Gerlane, D. Pinininha, D. Marinete e José Júnior do Amaral.

Aos meus paroquianos de Nossa Senhora da Soledade de Lagoa do Carro-PE.

Aos amigos Andréa Coelho e seu esposo Eduardo Coelho, pelo exemplo de fidelidade à amizade e a seus filhos Isadora e Pedro.

À amiga Prof Fátima Falcão pelo exemplo de profissionalismo e de vida acadêmica.

Aos amigos Wagner Teobaldo e Roselaine Marques, pela contribuição na fase preparatória da defesa.

À família Vi eira de Lemos Cavalcanti da cidade de Lagoa do Carro- PE.

Às missionárias da Obra de Maria: Maria Rosineide, Eliana, Cleide, Wanderléia, Fátima, Albanize, Liliana e Érica.

Aos funcionários da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Cláudia, Elane, Nadjanara, Nicéas, Sérgio, Hildes, Marquinho e D. Luíza.

A todos e aos leitores atentos desta dissertação, o meu carinho. Muito obrigado!

RESUMO

A alfabetização e o letramento na perspectiva de uma educação crítica deverão conduzir a uma transformação social que garanta o pleno exercício da cidadania do povo brasileiro. Por isso, a presente Pesquisa analisa o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na Pastoral da Criança- P.C., identificando as teorias de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura, enquanto propõe formas que favoreçam ao trabalho interativo de lideranças comunitárias. Essas formas têm sua aplicação nos gêneros textuais, seja com os instrumentos de trabalho da Pastoral da Criança ou com outras produções textuais que gravitam nos diversos contextos da sociedade onde estão inseridos os líderes da Pastoral da Criança. A proposta baseia-se na concepção sócio-interacionista de língua e na abordagem de Paulo Freire em que as práticas pedagógicas são vivenciadas a partir da mediação da realidade, dos alunos entre si e com o seu alfabetizador, facilitador do processo com intencionalidade bem definida. Utilizamos, ainda, a sugestão de Moreira (1992) que trabalha os portadores de textos nas suas funções sociais, como forma de detectar o grau de letramento entre os alunos da referida Pastoral. A vontade de transformação nasce da prática social, do trabalho consciente daqueles que desejam atingir um objetivo bem determinado seja na paróquia, na Pastoral da Criança, no mundo do trabalho etc. e, assim, vislumbrar os novos tempos em que todo ser humano viva, com maior dignidade, ao ideal de estar no mundo.

Palavras-chave: Alfabetização; Sociolinguística; Pastoral da Criança; Socialização.

ABSTRACT

Alphabetization and Literacy in the perspective of a critical education urge, nowadays, as social transformation form that assures Brazilian people citizenship full exercise. Therefore, the present Research analyses the reading and the writing teaching and learning processes development in Child Pastoral, identifying the written language acquisition theories, as much as it proposes ways that would promote the communitary leaderships interactive work. These forms have their appliances in the textual genders, whether with the Child Pastoral working means or with other textual productions that have a natural tendency toward society several contexts which the Child Pastoral leaders are inserted in. The proposition is founded upon the language socio- interactionistic conception and upon Paulo Freire's approach which the pedagogical practices are carried out from reality interposition, from the pupils among themselves and with their alphabetizer, the process facilitator with well defined intentionality. We also followed Moreira's (1992) suggestion who operates in the texts bearers in their social functions and as a way of detecting the literacy degree among the above- mentioned Pastoral pupils. The transformations will arise from the social practice, from the conscious work of those who with reaching a well determined goal whether in their Parish or in the Child Pastoral, in their work world and so on, and, thus, seeing ahead the new times which all human being will be able to live in, with greater dignity, the well-being ideal in this world.

Key-words: Alphabetization, Sociolinguistics; Child Pastoral; Socialization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Desenho da lição 2 da cartilha da Pastoral da Criança.....	Pág. 50
FIGURA 2 – Desenho da lição 3 da cartilha da Pastoral da Criança.....	51
FIGURA 3 – Desenho da lição 4 da cartilha da Pastoral da Criança	51

SUMÁRIO

	Pág
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	
INTRODUÇÃO	
1 CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PASTORAL DA CRIANÇA: HISTÓRIA, FILOSOFIA E LEGISLAÇÃO..	18
1.1 A Pastoral da Criança: apresentação.....	18
1.2 A Pastoral da Criança e a educação de jovens e adultos.....	20
1.3 Legislação Brasileira da educação de jovens e adultos.....	22
1.3.1 A Educação de Jovens e Adultos no contexto histórico brasileiro.....	22
1.3.2 A Legislação Brasileira.....	26
1.4 Outros movimentos de Alfabetização no Brasil.....	28
2 CAPÍTULO 2 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	32
2.1 Leitura, escrita e letramento: apropriação e desenvolvimento.....	32
2.2 Alfabetização e variação lingüística	43
2.2.1 A Sociolingüística e o fenômeno da diversidade na língua de um grupo social.....	47
2.2.1.1 Variedades geográficas (ou diatópicas)	47
2.2.1.2 Variedades sócio culturais (ou diastráticas)	48
2.2.1.3 Variedades devidas à situação (contexto)	52
3 CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO.....	56
3.1 Análise dos instrumentos.....	59
3.1.1 A cartilha.....	59
3.1.1.1 Avaliação sociológica.....	59
3.1.1.2 Avaliação lingüística	63
3.1.2 Caderno do monitor da Educação de Jovens e Adultos- EJA.....	70
3.1.3 Livro de textos: Histórias do dia-a-dia.....	72
3.1.4 Guia do líder.....	73
3.1.5 Caderno do líder.....	75
3.2 A Coordenação Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança.....	77
3.3 A Supervisão local.....	79
3.4 As concepções do Monitor.....	81
3.5 As concepções de uma Monitora.....	90
3.6 As Alunas.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
SUGESTÕES.....	105
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da alfabetização muito se tem discutido acerca da aprendizagem da escrita, da leitura e sobre o letramento entre os adultos. Sabe-se que em nosso país uma grande parte da população continua analfabeta, acarretando o desemprego, a ausência de espírito crítico e um certo comodismo em aceitar as decisões provenientes dos grupos de poder: alfabetizados e letrados. Essa foi a principal motivação para a realização desse estudo. O interesse pela Educação de Jovens e Adultos ministrada em todo o Brasil pela Pastoral da Criança-PC justifica-se também em razão da condição de sacerdote católico e licenciado em letras do pesquisador. Iniciado o trabalho da Pastoral na Paróquia de Nossa Senhora da Soledade em Lagoa do Carro-PE, meses antes do começo do Mestrado, pareceu importante montar o projeto de pesquisa em cima da alfabetização de adultos, visto ser um estudo inédito no Brasil e que ainda não houvera sido refletido por ninguém sob esse ponto de vista.

A presente pesquisa visa a demonstrar a eficácia do trabalho de Educação de Jovens e Adultos-EJA realizado pela Pastoral da Criança no Brasil, preocupando-se, sobretudo, com a postura pedagógica do monitor e a aprendizagem da leitura e da escrita entre os alunos, bem como com o grau de letramento em comunidades carentes. Isso, para atingir seu objetivo principal que deseja estudar o processo de alfabetização e letramento nas turmas de Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança e como esse conhecimento adquirido poderia contribuir para ampliar formas de socialização de lideranças comunitárias.

No Projeto inicial, tínhamos proposto, como campo de pesquisa, a zona rural do município de Carpina-PE, mas no período de tempo que era da disponibilidade do pesquisador, as turmas de EJA de Carpina, ainda estavam se formando e o trabalho de campo, para ser fiel ao cronograma da pesquisa, já deveria ser iniciado para que não atrapalhasse o andamento do Mestrado. Com a autorização do Orientador, a coleta de dados aconteceu na periferia do Recife, mais especificamente, na Vila Arraes, uma área de invasão, situada no bairro da Várzea. Para a construção do “corpus”, dividimos a pesquisa em três momentos: entrevistas, diário de campo e análise dos instrumentos. As entrevistas tiveram a finalidade de detectar até que ponto os alunos são letrados e as verdadeiras motivações que os levaram a querer alfabetizar-se. Para Cook-Gumperz (1991), a alfabetização deve ser considerada como um processo de aquisição social, no qual a interação social e a estrutura da sociedade exercem

um importante papel. É nesse sentido que o método da Pastoral da Criança segue a proposta pedagógica de Paulo Freire, que sugere a mesma orientação de Gumperz (1991). Segundo Marcuschi (2001, p.25), também, o letramento é uma prática social situada: “investigar o letramento é observar práticas lingüísticas em situações em que tanto a escrita como as falas são centrais para as atividades comunicativas em curso”. O uso lingüístico, portanto, é sempre contextualizado em universos socioculturais. Por isso, o letramento varia conforme as classes sociais e suas relações de poder. Entrevistamos também a Coordenadora nacional dos Cursos de EJA da PC, a Supervisora dos mesmos cursos da cidade do Recife e dois Monitores, para detectar os seus objetivos e metodologia. Sendo uma pesquisa etnográfica-longitudinal, tivemos a necessidade da elaboração de um diário de campo que se foi constituindo a partir das visitas semanais à sala de aula, tendo a duração de quatro meses e meio. Em um terceiro momento, foi feita a análise documental do material disponibilizado pela PC, detendo-se naqueles mais diretamente relacionados com a alfabetização de jovens e adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 estabelece condições mínimas específicas para o funcionamento da EJA e indica algumas características como: gratuidade, quando oferecida pelo poder público; apropriada, conforme as realidades dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho; currículos que possuam uma base comum nacional. O trabalho realizado pela PC segue também essas características, mas apresentando um objetivo bem específico, em que a alfabetização é destinada às áreas carentes que a possuem. Assim, dessas turmas deverão sair, pelo menos, alguns líderes que desejam engajar-se nesse trabalho, em favor de uma maior dignidade para as crianças e mães gestantes. Nessa perspectiva, a finalidade primordial dos Cursos de Alfabetização, desenvolvido por essa Pastoral, é fazer com que os novos líderes leiam e compreendam seu *Guia do Líder*, para que tenham as condições de orientar as famílias com relação à vida, soro caseiro, vacinas, pré-natal, multimistura etc. Portanto, por trás da alfabetização, existe algo bem mais concreto: uma motivação voltada para o outro possivelmente, fazendo a diferença com relação a outras turmas que têm por objetivo, somente, o processo de alfabetização.

Este trabalho, fruto de um processo de investigação, leitura e muita interação, está organizado em três capítulos. O primeiro consta da fundamentação teórica e enfoca a História e Filosofia da PC e dos seus Cursos de EJA. Isso, para que o leitor conheça e compreenda essa experiência da Igreja Católica do Brasil que, hoje, já é reconhecida mundialmente. E, ainda, expomos tópicos da legislação brasileira sobre este tipo de educação, como também, apresentamos informações sobre outros movimentos de alfabetização no Brasil com o intento

de explicitar que o objetivo de pesquisa tocado neste trabalho representa um espório num contexto de várias e diferentes propostas da EJA.

Por ser o tema central de nossa pesquisa, no segundo capítulo, procurou-se aprofundar os processos da alfabetização e do letramento, levando em conta o desenvolvimento da leitura e da escrita assim como as variedades lingüísticas, com o objetivo de alertar-nos para o respeito às várias formas de expressão da língua portuguesa, em nosso país, livrando-nos do aprisionamento, mantido pela gramática tradicional que, durante tantos anos, imperou como a soberana e única forma correta da língua.

O método de alfabetização, escolhido pela PC, segue o ensinamento freiriano de leitura da realidade e respeito aos diversos contextos de fala. Conforme Freire (1994), a leitura e a escrita devem brotar, a partir de palavras e temas significativos, à experiência comum dos alfabetizandos e não dos educadores. Ler e escrever palavras e sentenças contextualizadas são momentos inseparáveis de um mesmo processo, o da compreensão e do domínio da língua e da linguagem, devendo-se apresentar a língua padrão, apenas, como uma das formas de expressão lingüística.

No terceiro capítulo descrevemos a Metodologia e fizemos a análise e interpretação dos dados, à luz dos teóricos estudados, aprofundando os avanços e retrocessos do processo de aprendizagem e, ainda, sugerindo formas mais interativas para a socialização de lideranças comunitárias.

Devido à riqueza do material da PC, dedicamos parte desse Capítulo à análise dos instrumentos utilizados para a EJA e, em um segundo momento, analisa a fala e a postura dos atores da pesquisa. Essa decisão foi tomada visando a explicitar de maneira clara e efetiva a metodologia da PC.

As considerações finais versam sobre a necessidade de uma conscientização urgente por parte dos alunos dos problemas sociais que os levam a viverem numa sociedade marginal, para que saibam lutar pelos seus direitos e pôr em prática, os deveres próprios de cidadãos. Sabemos que a construção de um país soberano, na era da globalização e da sociedade da informação, começa pela sua capacidade de oferecer educação para todos e de boa qualidade. O primeiro passo para alcançar esse objetivo é pôr em prática uma política de alfabetização que ofereça a seu povo condições de aprender a ler e a escrever, estruturando a igualdade social. Temos consciência de que o combate ao analfabetismo deve estar acima das questões partidárias, passando a ser um compromisso com as futuras gerações que esperam de nós

ações concretas capazes de promover a verdadeira inclusão social, como essa que realiza a PC.

A gênese desse trabalho encontra, portanto, nesse referencial o parâmetro plausível para a sua legitimidade, cabendo ao intelectual, imerso nas contradições dialéticas entre o velho e o novo, direcionar para o mundo acadêmico a possibilidade de sistematizar uma prática pedagógica que decorra das diferentes trocas de saberes.

É com essa troca de saberes que construímos a nossa Pesquisa cuja intenção deve reverter, teleologicamente, para o bem e felicidade humana, pois conforme Brecht, a única finalidade da Ciência é aliviar o peso da existência humana, *“e se os cientistas, intimidados pelos poderosos, acham que basta amontoar saber, por amor do saber, a ciência é inútil e as suas novas máquinas só trarão novos problemas. O abismo entre ciência e humanidade pode crescer tanto que ao grito alegre dos cientistas, ao descobrir uma coisa nova, responda um grito universal de horror”*¹.

Dessa forma, este Trabalho, além de atender a seus objetivos formais de pesquisar o processo de alfabetização e letramento na Pastoral da Criança, com vistas a identificar como esse conhecimento adquirido pode contribuir para ampliar formas de socialização de lideranças comunitárias e, conseqüentemente, analisar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, intenta, sobretudo, ser um contributo para a discussão sobre alfabetização e letramento, participando dos debates atuais, desde a ótica de uma experiência bem sucedida e internacionalmente reconhecida, que é o trabalho desenvolvido pela PC.

¹ Galileu-Galilei- peça teatral do séc. XX escrita por Brecht, que discute ciência e religião tendo por base Galileu no tribunal da Inquisição.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PASTORAL DA CRIANÇA: HISTÓRIA, FILOSOFIA E LEGISLAÇÃO

1.1 A Pastoral da Criança²: apresentação

A Pastoral da Criança, um dos organismos de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, vem sendo apontada como uma das mais importantes organizações de todo o mundo a trabalhar em saúde, nutrição e educação da criança, do ventre aos seis anos de vida, envolvendo, necessariamente, famílias e comunidades.

A semente deste serviço foi lançada em maio de 1982, por Dom Paulo Evaristo Arns, Cardeal Arcebispo de São Paulo, e Mr. James Grant, Diretor Executivo *da United Nations Children's Fund-UNICEF*, em Genebra, durante os intervalos de um grande debate dos problemas sobre a pobreza e a paz no mundo. James Grant, um grande defensor das crianças, convenceu Dom Paulo Evaristo Arns de que a Igreja poderia salvar muitas vidas infantis, através de ações básicas simples e de baixo custo.

De volta ao Brasil, em Brasília, a CNBB, presidida na época por Dom José Ivo Lorscheider, tendo como Secretário Geral Dom Luciano Mendes de Almeida, aceitou e apoiou a indicação feita por Dom Paulo que Dom Geraldo Majella Agnelo acompanhasse, como verdadeira ação pastoral, o projeto de redução da mortalidade infantil. A CNBB confiava a tarefa de criação e desenvolvimento da Pastoral da Criança a Dom Geraldo, então Arcebispo de Londrina PR, e à médica pediatra e sanitarista Dra. Zilda Arns Neumann.

Por ser uma experiência piloto que devia ser testada para que fosse aceita pela Igreja e expandida para todas as dioceses do Brasil, em setembro de 1982, a Pastoral da Criança iniciava suas atividades num município pequeno cujos limites se confundiam com uma paróquia: Florestópolis, no Paraná. Com a ajuda da Irmã Eugênia Piettà, foram identificados 76 líderes comunitários que escolheram os coordenadores das respectivas comunidades.

No primeiro treinamento, o maior desafio foi a metodologia, pois o grupo era muito grande. Foram, então, definidos os cinco temas que seriam trabalhados: saúde da gestante, aleitamento materno, vigilância nutricional, reidratação oral e vacinação. O encontro aconteceu em forma de rodízio em que cada monitor trabalhava um tema numa sala, durante cinco dias.

² Construção histórica baseada na apostila do Encontro de Multiplicadores da Educação de Jovens e Adultos da PC datada de fevereiro, 2003. Para este tema, desconheço outras referências bibliográficas.

Hoje, presente em todo o Brasil, a Pastoral da Criança criou metodologia própria e desenvolveu uma mística de fé e vida, tendo como centro a criança dentro do contexto familiar e comunitário. O trabalho é realizado em todo país voluntariamente por milhares de pessoas, em sua maioria mulheres. São as líderes e os líderes comunitários, as equipes de coordenação de Estados, Dioceses, Áreas e Paróquias, que estão mudando a cara do Brasil. A essa história de sucesso, foram sendo incorporadas novas e importantes ações complementares como: **Educação de Jovens e Adultos** (objeto de nossa pesquisa), Brinquedotecas, Geração de Renda, Saúde Mental e outras. Portanto, o tronco dessa árvore tem como sustentáculo a educação para a cidadania, nutrição e saúde. Sua raiz é a mística da fé e da vida: *“Se a raiz é santa, os ramos também serão santos... não são os ramos que sustentam a raiz, mas a raiz que sustenta os ramos”* (Rm 11,16-18).

Em todas as comunidades atendidas pela Pastoral da Criança é colocado em prática um conjunto de ações que vão desde aquelas voltadas para a sobrevivência infantil e desenvolvimento integral da criança até a melhoria da qualidade de vida das famílias carentes, tanto no plano físico, material e intelectual, quanto no espiritual. Dessa forma, tenta-se garantir que todas as crianças tenham uma melhor qualidade de vida.

1.2 A Pastoral da Criança e a Educação de Jovens e Adultos

Em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, a Pastoral da Criança resolveu incluir em seus programas a **Alfabetização de Jovens e Adultos**, tendo em vista a existência de muitas líderes voluntárias e analfabetas. Além disso, o analfabetismo das mães era, também, um fator limitante para o desenvolvimento das crianças e das comunidades. Foi neste ano que a Ir. Maria Helena Arns escreveu a cartilha de alfabetização “Aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo” usada até hoje na Pastoral da Criança. No início, o programa tinha como objetivo alfabetizar especialmente líderes da PC e pessoas das famílias e comunidades por eles acompanhados, em todo o Brasil.

Foram 70 turmas em 1991, beneficiando cerca de 1.900 alunos, número que foi crescendo, ano após ano. Nesse ano, os monitores eram os próprios líderes das comunidades. Como é sabido, o analfabetismo e a mortalidade infantil andam juntos e, por isso, não adiantaria tratar somente um dos problemas.

A metodologia desenvolvida baseia-se em palavras-geradoras das ações básicas de Saúde, Educação e Nutrição, da organização comunitária e da cidadania. Com isso, os líderes comunitários e, com eles, as mães, pais e jovens aprendem, além de ler e escrever, as ações promovidas pela PC que são, também, conteúdos da realidade de sua vida cotidiana. Os últimos anos têm demonstrado que muitos alunos alfabetizados tornam-se líderes da PC.

Nas reflexões antes e durante cada unidade a ser estudada, utiliza-se, ainda, o método do VER-JULGAR-AGIR-AVALIAR-CELEBRAR, para que os educandos, refletindo sobre a realidade, criem o espírito crítico e sejam estimulados a agir, procurando alcançar a transformação de si mesmos e da comunidade. Eles avaliam seus avanços e celebram todas as conquistas. Sabendo-se que esse método foi assumido pela Igreja Católica após o Concílio Vaticano II, década de 1960, sobretudo na América Latina, tratando-se, também, de um movimento evangelizador e não só de uma atividade social. É nessa ótica, que a aplicação do método deve ser compreendida:

- no VER, os educandos refletem sobre a sua realidade como pessoa, bem como sobre a realidade de sua família e da comunidade.
- no JULGAR, verificam como esta realidade deveria ser.
- no AGIR, são estimulados a realizar ações para si, para a família e para a comunidade, procurando alcançar a transformação.
- ao AVALIAR, procura-se valorizar os pequenos avanços do educando: sua assimilação da leitura e da escrita, seus novos conceitos e valores, como a responsabilidade, no cumprimento das tarefas. Deseja-se ainda que os alunos resgatem sua própria história.
- no CELEBRAR, os docentes reforçam os educandos com elogios, palmas e celebrações, estimulando o grupo para novas conquistas.

O principal objetivo da EJA é, portanto, ensinar mães, pais, jovens e líderes das comunidades da PC a ler e escrever para que possam promover ações concretas de saúde, nutrição e educação, vida comunitária e mística, colaborando assim, para a transformação da realidade e para a libertação da população analfabeta, a fim de que possam conhecer seus valores, direitos e deveres na sociedade.

O material didático utilizado nas aulas de EJA é composto dos seguintes textos: a cartilha “Aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo”; o caderno do monitor; o livro de histórias do dia-a-dia; a cartilha de matemática; as folhas de acompanhamento e avaliação-F_ALF; a tarefa de conclusão da educação de jovens e adultos-TCEJA e fitas K7 com cantos.

1.3 Legislação Brasileira da Educação de Jovens e Adultos

1.3.1 EJA no contexto histórico brasileiro

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, é uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento conseqüente.

Do Brasil e de suas presumidas identidades, muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, oficial e real, Casa Grande e Senzala, o tradicional e o moderno, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão, assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação, em pares opostos, por vezes incompleta e equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e do domínio da leitura e da escrita que, ainda, descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados. Muitos continuam não tendo acesso à leitura e escrita, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia-a-dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso às formas de expressão e de linguagem, baseado na micro-eletrônica é indispensável para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho. No que diz respeito à habilidade da leitura e da escrita, um novo divisor entre os cidadãos pode estar em curso.

Embora abrigue 36 milhões de crianças, no ensino fundamental, o quadro sócio-educacional do Brasil é seletivo e continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.³

O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE aponta, no ano de 2000, 16.294.889 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, em que quase a metade tem mais de 50 anos (7.939.568).

³ Sob a diferenciação legal entre menores e maiores, a Lei 8.069/90 em seu art. 2º considera, para efeitos dessa lei, a pessoa até 12 anos incompletos **criança** e aquela entre 12 e 18 anos como **adolescente**. Por esta Lei, a definição de **jovem** se dá a partir de 18 anos. A mesma lei reconhece a idade de 14 anos como uma faixa etária componente da **adolescência**, segundo o art. 64 e 65. A LDB, nos parágrafos 1º e 2º do art. 87, estabelece a idade de 7 anos e, facultativamente a de 6 anos, como as adequadas para a matrícula inicial no ensino fundamental, estendendo-se por conseqüência, até 14 anos, dado seu caráter obrigatório de 8 anos. A mesma Lei assinala a faixa etária própria da educação infantil a que atinge as pessoas de 0 a 6 anos.

Apesar da queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de brasileiros que não sabem ler ou escrever, por falta de condições de acesso ao processo de escolarização, deve ser motivo de autocritica constante e severa.

O Estado com maior número de analfabetos é a Bahia, 2.057.907, seguido de São Paulo, 1.810.618. É de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos constitui-se de indivíduos com mais idade, de regiões pobres e interioranas, provenientes dos grupos afro-brasileiros. Muitos desses são candidatos aos Cursos e Exames do ainda conhecido Ensino Supletivo.

Nessa ordem de raciocínio, a EJA, responde a uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado de alfabetização é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Muitos desses jovens e adultos que não tiveram acesso a esse bem cultural, dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes extratos sociais, desenvolvem uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros das culturas afro-brasileira e indígena. Como diz Soares (2001, p. 47):

...um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita.

O fenômeno do letramento evidencia-se, portanto, pelos usos sociais que o indivíduo faz da leitura e da escrita, enquanto que o processo de alfabetização preocupa-se com a aprendizagem das relações fonema-grafema da língua. Por isso, um fenômeno não precede o outro, mas são realizações simultâneas.

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno que as elites dirigentes atribuem aos negros, índios, caboclos migrantes, trabalhadores braçais provenientes do mundo rural, excluindo-os do exercício pleno da cidadania⁴.

⁴ Também opor obstáculos ao acesso de mulheres à cultura letrada faz parte da tradição patriarcal e machista que, por longo tempo, preponderou entre muitas famílias no Brasil.

É para fazer a reparação dessa realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, que a EJA desponta como um novo advento do princípio de igualdade. Essa função reparadora significa não só a entrada desses indivíduos no circuito dos direitos civis pela restauração do direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

A conferência mundial de Educação Especial, reunida em assembléia entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), reafirma o compromisso de uma educação para todos, reconhecendo a urgência para com as crianças, jovens e adultos, esses considerados como merecedores de uma Educação Especial por estarem fora de faixa etária contemplada pela Lei. A Declaração de Salamanca em 1994 propõe uma escola inclusiva, essencial à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos para que os excluídos da escolaridade possam atingir o máximo progresso educacional e a integração social. Orienta, ainda, para o envolvimento comunitário que deveria vir além das atividades da escola: associação de bairro, de famílias, movimento de jovens e voluntários.

A Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, de 1997⁵, da qual o Brasil é signatário, diz:

...a alfabetização, concedida como conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...) O desafio é oferecer-lhe esse direito... A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

A alfabetização para todos coloca o indivíduo em um mesmo nível de igualdade e, conseqüentemente, forma uma sociedade sem divisões de classes em que seus membros exercem a plena cidadania, contribuindo para o desenvolvimento da nação. A Declaração de Hamburgo ao afirmar ser a educação um requisito fundamental para que se tenha um mundo sem violência, aponta para um ideal de convivência em que o medo ceda lugar à fraternidade.

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Essa tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a idéia de

⁵ Referência extraída do manual disponibilizado pela Pastoral da Criança: **Educação de Jovens e Adultos: encontro de multiplicadores**, Fevereiro-2003.

compensação, substituindo-a pela de reparação e equidade. A superação da discriminação de idade, diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre, plenamente, seu potencial de educação permanente, relativa ao desenvolvimento da pessoa, face à Ética, à Estética, à constituição de identidade de si e do outro e ao direito de saber. Quando o Brasil oferecer a essa população reais condições de inclusão na escolaridade e cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades, de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático.

1.3.2 A Legislação Brasileira

Ao definir, em forma de Lei, a Educação de Jovens e Adultos, o Brasil mostra o intento de erradicar o analfabetismo, favorecendo, com cursos especiais e os exames supletivos, a rápida alfabetização de seus cidadãos que não receberam uma educação formal em tempo, mas que mesmo fora de faixa etária, poderão encontrar, na Lei, a superação de suas deficiências. A Lei 9394/96, na sua quinta Seção trata da EJA e, em alguns de seus artigos, encontramos a fundamentação da abordagem que estamos apresentando:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II- no nível de conclusão do ensino médio, para maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Haddad (2003)⁶, comentando a Constituição Federal, identifica como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzem à

⁶ Não há a citação bibliográfica desse autor no manual disponibilizado pela Pastoral da Criança: **Educação de jovens e adultos**: encontro de multiplicadores, Fevereiro/2003.

erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se, portanto, de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

A Pastoral da Criança tem atingido o seu objetivo básico de alfabetização, pois de suas turmas têm saído cidadãos alfabetizados e vários deles tornado-se líderes comunitários. Na turma em que realizamos a pesquisa, após cinco meses de aula, duas alunas desejaram se tornar líderes. Elas foram apresentadas à Coordenação da Arquidiocese de Olinda e Recife, sendo aceitas para trabalharem, em primeiro lugar, como apoio dos líderes já existentes para que pudessem conhecer a filosofia e o trabalho concreto do líder voluntário. Deverão acompanhar os líderes da Vila Arraes, que são em número de quatro e acompanham 120 crianças, nas visitas domiciliares às famílias carentes; nessas visitas as mães são conscientizadas sobre os cuidados mais urgentes que devem ter: importância do aleitamento materno, da pesagem, da alimentação alternativa (multi-mistura, bife da casca de banana), soro caseiro. Também, as futuras líderes, já participam da pesagem mensal. Posteriormente, receberão uma capacitação e tornar-se-ão efetivamente líderes da Pastoral. Esses foram os primeiros frutos de nossa pesquisa, que visa a observar o processo de socialização de lideranças comunitárias a partir dos cursos de Educação de Jovens e Adultos. Elas irão trabalhar pela sua comunidade para que todos tenham vida digna, condição essencial para o exercício da cidadania.

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico, do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho. Os líderes da PC são formados na perspectiva da unidade, mesmo diante da pluralidade.

Segundo Haddad (op. Cit.),

embora o financiamento das ações pelos poderes públicos seja decisivo na formulação e condução de estratégias necessárias para enfrentar os problemas dos déficits educacionais, é importante ressaltar que, sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, muito menos, lograr-se-á universalizar uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Universidades, igrejas, sindicatos, entidades estudantis, empresas, associações de bairros, meios de comunicação de massa e organização da sociedade civil em geral devem ser agentes dessa ampla mobilização.

1.4 Outros movimentos de alfabetização no Brasil

Além do trabalho de EJA realizado pela Pastoral da Criança, encontramos em nosso país, outros movimentos de mobilização social que desejam erradicar com o analfabetismo, dentre eles destacamos:

- **O Programa de Alfabetização Solidária**, realizado em nosso país, acaba de ser escolhido pela UNESCO como um dos dez programas mais bem-sucedidos do mundo. O método, mantido por meio de parceria entre governo, iniciativa privada e sociedade, foi criado, em nosso país, em janeiro de 1997, tendo, como objetivos reduzir os altos índices de analfabetismo e desencadear a oferta pública da EJA, no Brasil. Em 2002, alcançou a marca de 3,6 milhões de alunos atendidos em 2010 municípios brasileiros. O Programa conta hoje com 100 empresas e 204 universidades e já capacitou mais de 150 mil alfabetizadores em todo país.

Em 1998, o programa foi instituído como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, nos termos da lei civil, com duração por prazo indeterminado, com sede e foro em Brasília.

- O projeto de Alfabetização de Adultos **Voluntários Candangos**, também sediado no Distrito Federal, foi criado no mês de janeiro de 1999, para atender a um público que não pode ou não consegue se matricular nas escolas regulares. Inicialmente, foi firmada uma parceria com uma instituição habilitada a promover a capacitação de alfabetizadores de jovens e adultos. Desde o início, o projeto conta com o apoio da Fundação Banco do Brasil para formar seus monitores, utilizando a metodologia de Paulo Freire. Atualmente conta com 70 alfabetizadores e 512 alfabetizandos. O curso é dividido em duas etapas – alfabetização e pós-alfabetização – tendo, cada etapa, duração de 6 a 8 meses e carga horária de 6 horas semanais, distribuídas de acordo com as possibilidades. Recebe alunos durante todo o período de funcionamento, não havendo fechamento de matrículas.

Seu objetivo final é que os alunos concluam o curso capacitados, não apenas aptos a assinar seu nome ou conhecendo algumas palavras, mas cidadãos capazes de ler e interpretar as matérias escritas que se apresentam nos veículos de comunicação, para que possam se matricular nos supletivos com mais segurança.

É um trabalho realizado gratuitamente por um grupo de voluntários.

- **Experiência da Professora Kátia Correia:** na comunidade praiana de Araçagi, no Maranhão, Kátia usou placas, cantigas, receitas e cardápios dos restaurantes para alfabetizar a sua turma a fim de que entendessem o sentido da leitura e da escrita. Utilizou os escritos que estavam à disposição no entorno da escola, em que todos os textos faziam parte da vida dos alunos. Com isso, promoveu a apropriação da língua escrita de forma significativa. Os alunos estudavam os diferentes tipos de textos como: nome dos bares da praia, barcos, toadas de bumba-meu-boi, quadrinhas, adivinhações, frases de pára-choques de caminhão e receitas de pratos típicos do litoral maranhense. Além de compreenderem a mensagem, observavam a distribuição das frases no papel, identificando letras, sílabas e palavras. Aos poucos, os alunos foram elaborando as suas hipóteses de escrita, melhoraram a capacidade de expressão oral e conheceram a diversidade de textos que estavam ao seu redor.
- **Mova – SP: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos:** um movimento da Igreja católica de São Paulo que surgiu na Sociedade Santos Mártires, tendo como preocupação básica a EJA que provém dos interiores de Minas Gerais e do Nordeste. O método baseia-se na reflexão do cotidiano e atende, aproximadamente 700 alunos adultos.
- **“Bê-a-bá da Cidadania”:** programa de alfabetização de adultos, criado pelo então prefeito de Manaus, Alfredo Nascimento, depois que os médicos da família e os agentes comunitários de saúde detectaram, em suas visitas de casa em casa, a existência de muitos adultos e idosos em condições de analfabetismo. Em parceria com esses profissionais, o Programa de Alfabetização criou um núcleo de ensino em cada Casa de Saúde, ou outro espaço cedido pela comunidade, para essa atividade. Hoje, a prefeitura já alcançou a marca de mais de 4 mil pessoas adultas, acima dos 25 anos, alfabetizadas por essa iniciativa. O programa também deu oportunidade de trabalho a 120 professores do ensino fundamental desempregados.
- **A Ação Educativa** já existe há 10 anos, prestando serviços a governos e organizações não-governamentais. Para melhorar a qualidade da formação de jovens e adultos com baixa escolaridade, realiza iniciativas, como pesquisas, materiais pedagógicos, assessoria a programas de EJA em vários estados do Brasil, promoção de cursos de formação de educadores, regência de classes experimentais. A coleção *Viver e Aprender - (livro1)*, que inicia o processo de alfabetização, trabalha com os jovens e adultos os temas da realidade cotidiana, apresentando diversos tipos de textos e exercícios que levam à compreensão sobre o sistema da escrita.

- **Programa Brasil Alfabetizado** do governo Lula, que nasceu em setembro de 2003, com a coordenação do Ministério da Educação e Cultura-MEC. Atua por meio de convênios com instituições alfabetizadoras de jovens e adultos. Nesse programa, não é função do MEC executar os trabalhos de alfabetização em sala de aula. O que ele faz é viabilizar, por meio de repasse de recursos, as condições para que as instituições possam desenvolver a tarefa de ensinar a ler e escrever. O MEC também acompanha e avalia todas as ações dos conveniados. O programa está unindo Governo e sociedade para promover a inclusão dos milhões de cidadãos brasileiros que não tiveram acesso à educação na idade convencional. As diretrizes que orientam o Brasil Alfabetizado prevêm a instituição de parcerias entre o Governo Federal, estados, municípios, empresas privadas, organizações não-governamentais, organismos internacionais e instituições civis como forma de qualificar, organizar e, sobretudo, potencializar o esforço nacional de combate ao analfabetismo. As instituições conveniadas são responsáveis pela capacitação dos alfabetizadores, inscrição dos alfabetizandos, organização do processo pedagógico, como também pela aquisição do material didático. A alfabetização deve durar em média de seis a oito meses. As instituições poderão apresentar o método que mais se adequar à realidade das comunidades onde atuam. O importante é que as propostas pedagógicas comprovem que os alunos serão capazes de ler, escrever, compreender e interpretar textos e, ainda, de realizar as operações matemáticas básicas.

Qualquer pessoa ou empresa poderá contribuir com o trabalho, seja como alfabetizador voluntário ou colaborador. O voluntário seja pessoa física ou jurídica pode colaborar com material escolar para as instituições; a Igreja, clubes ou associações de classes poderão ceder espaço para a alfabetização. O programa deseja que todos os núcleos sociais se envolvam para erradicar o analfabetismo no Brasil.

A Igreja dá a sua contribuição concreta com os cursos de EJA da Pastoral da Criança. É interessante notar que vários dos movimentos, supracitados seguem a mesma proposta pedagógica da PC, em cima do método de alfabetização de Paulo Freire.

Como no processo de alfabetização e letramento, não podemos prescindir da leitura e da escrita, como também do devido respeito às variedades lingüísticas, dedicaremos o próximo capítulo ao estudo desses temas.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.1 Leitura, escrita e letramento: apropriação e desenvolvimento

O processo formal de alfabetização ocorre com a aprendizagem da escrita e da leitura nas suas várias etapas de desenvolvimento. Desse modo, discutiremos, agora, como ele surge e sua relação com o letramento, visto numa perspectiva social, pois pelo próprio ato de conviver, tornamo-nos letrados pela escola do mundo.

Em nossa sociedade letrada, os registros escritos estão imbricados em todos os espaços. Mesmo aqueles que não se apropriam da leitura e da escrita, no sentido usual dos termos são “leitores-ouvintes” de inúmeros textos veiculados pela Mídia. Eles vivenciam, no seu cotidiano, situações nas quais a língua escrita exerce diferentes funções (comunicação, apelo, informação, expressão) servindo para vários usos. Precisam recorrer a ela para se informar, localizar-se, fazer compras, tomar uma condução. A convivência diária com rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, bilhetes, receitas, cartas, fichas, jornais, revistas, livros etc., fazem com que o sujeito se familiarize com o texto escrito e estabeleça uma série de relações entre eles, levantando hipóteses, procurando compreender-lhe o significado.

Mesmo antes de serem submetidas a um processo sistemático de alfabetização, as pessoas convivem com determinadas situações de leitura e escrita que contribuem para o aperfeiçoamento de seu processo de letramento.

Ferreiro e Teberosky (1985), ao pesquisar sobre a psicogênese da língua escrita, revelam de que maneira a criança e o adulto constroem seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escrevem ou lêem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita.

Os inúmeros escritos presentes no cotidiano apenas podem ser lidos se forem reconhecidos pelo sujeito como texto, ou seja, é necessário que o leitor perceba neles a sua unidade significativa. Não basta ter uma infinidade de textos expostos, sem a capacidade de reconhecê-los como textos, de interagir com eles e se apropriar de seus sentidos.

Um mesmo texto pode ser lido de várias maneiras, dependendo das intenções, das necessidades e dos conhecimentos do leitor, do seu suporte gráfico e grau de complexidade. A

leitura faz-se na conjunção entre as intenções do autor, a concretude do suporte em que o texto vem expresso (cartaz, embalagem, revista, livro...) e a atividade do sujeito-leitor. O texto supõe, via de regra, vários contextos: o que deu origem, o que está inserido em seu interior e o contexto do leitor, com seus conhecimentos extra-lingüísticos. Yunes (2002) diz que o ato de ler envolve a enunciação, os contextos e o receptor com suas experiências, havendo três intenções: *a intentio auctoris*, *a intentio textualis* e *a intentio lectoris*. Os diversos contextos estão intimamente relacionados com a cultura que é a expressão do modo de pensar, viver e agir, constituindo-se em figuras da intersubjetividade. Portanto, a leitura do mundo e do texto precede a escritura. Ferrara (1997, p.28), estudando a Semiótica de Peirce, diz que há leituras sem palavras que são estruturadas através de signos não-verbais. Esses signos ultrapassam a escola, pois os encontramos no mundo: a paisagem, a urbanização, a arquitetura, o desenho industrial, a publicidade, a sinalização viária. Segundo ela

não se ensina como ler o não-verbal; é mais um desempenho do que competência porque sendo dinâmico, o não-verbal exige uma leitura, se não desorganizada, pelo menos sem ordem preestabelecida, convencional ou sistematizada. Porém o não-verbal aprende com o verbal a qualidade e o empenho da sua competência e o rigor da sua organização.

A leitura não-verbal não produz um saber formal como a leitura verbal, mas gera uma capacidade associativa e uma produção de inferências. Ler, portanto é a condição de estar no mundo, criando-o repetidas vezes.

Para Yunes (2002, p.35)

a leitura, bem como a escrita, são produções da experiência humana que a história social promoveu e, do ponto de vista da aprendizagem, correspondem às práticas valorizadas na transmissão cultural: ser analfabeto é estigma grave em nossa sociedade. Tanto assim que a instituição pública, responsável pelo o patrimônio cultural preservado, está assentada sobre o ler e o escrever e a educação formal ou informal consideram a importância de recolher e registrar o vivido, formatando-o como narrativas ou relatos.

A leitura é sempre uma atividade representativa do sujeito, faz parte da corrente da interação verbal entre locutor/autor e ouvinte/leitor. Bakhtin (1992) diz-nos que a cada palavra da enunciação que se está em processo de compreensão, faz-se corresponder a uma série de palavras nossas formando uma réplica. Sendo assim, a compreensão da leitura é uma forma de diálogo. Se o sujeito não penetra na corrente da interação verbal que se estabelece entre ele e o texto, os escritos que estão ao seu redor existem, apenas, como artefatos. Ler é muito mais que decifrar o código alfabético: é questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica, perante o que se diz e o que se quer dizer. Aqui ressoa a teoria dos atos de fala, descrita por Austin, 1992 (*apud* OLSON, 1997, p.109), que traça uma distinção entre o **ato locucionário**, ou seja, aquilo que é dito ou

assertado no enunciado e a **força ilocucionária** que se ocupa com aquilo que se queria dizer (intenções do autor) e que só aparece na enunciação, não sendo normalmente lexicalizada. Segundo ele “*a escrita representa facilmente o ato locucionário, mas dá uma representação insuficiente da força ilocucionária. Recuperar essa força passa a ser um problema fundamental da leitura; e especificá-la, um problema central da atividade de escrever*”. Tipo de letras, iluminuras, rubricas são suplementos de textos que poderão recuperar, de certo modo, a sua força ilocucionária, como também os sinais de pontuação são tentativas gráficas de uma aproximação dos atos de fala.

O grande problema da escrita é recuperar aquilo que se perdeu da oralidade (acento frasal, entonação, curva melódica), e o problema da leitura consiste em dominar os sinais e técnicas hermenêuticas que dão algumas indicações de como o escritor desejava que o texto fosse interpretado. Portanto, ler é construir sentidos, a partir das próprias experiências, na tentativa de aproximar-se das intenções do autor.

Num certo sentido, a leitura exige de todo leitor que ele se torne um ator; o leitor precisa ‘interpretar’ as linhas que lê, assim como um ator precisa ‘interpretar’ um texto para o público, enunciando as suas falas com a expressão correta (Olson 1997, p.125).

Portanto, compreender um texto é saber o que ele significa, mas interpretá-lo é pensar no que significa, manipulando três aspectos da estrutura lingüística: sintático, semântico e pragmático (MORRIS, 1938 *apud* OLSON, 1997) O problema da interpretação é de maior necessidade com relação aos textos escritos, pois eles possuem poucas indicações como deverão ser interpretados, enquanto que, na oralidade tem-se a presença do falante, a linguagem não-verbal, como também a presença dos supra-segmentos.

No final da Idade Média, São Tomás de Aquino anunciou a solução para o problema medieval da interpretação, afirmando que “*o sentido literal do texto é o sentido que corresponde à intenção do autor*”. A leitura deixou de ser o entendimento de epifanias ou revelações de sentido, para tornar-se o reconhecimento das intenções do autor. Já na pós-modernidade, o sentido de um texto é atribuído pelo leitor. São Paulo, em sua segunda carta aos Coríntios 3,5, diz: “*a letra mata, mas o espírito dá vida*”. A exegese quer revelar no que foi dito aquilo que permaneceu em silêncio.

A partir do século XVII, com o advento das ciências modernas e dos filósofos da mente, os signos passaram a ser vistos como representações, não mais considerados como naturais para seus objetos, mas simplesmente convenções. Segundo Olson (1997, p.195) “*a escrita capta prontamente, registra e representa a forma verbal – léxico e a sintaxe. Mas a*

atitude do falante com respeito a essa forma, que pode variar do endosso entusiástico ao desdém cínico, não é captada pelo alfabeto”.

Na Idade Média, os textos escritos eram representados como lembretes (atividade mnemônica) que se diferencia de representações. O conhecimento residia na mente e a escrita era uma recordação. O texto torna-se autônomo quando nele está indicado o que foi dito e como deve ser interpretado, e, nesse caso, ele terá passado de mnemônico para representativo. Os signos escritos tornaram-se representações dos objetos, sobretudo a partir da invenção da tipografia para o texto e da gravura para as imagens, acontecimentos que marcaram a transição medieval para a moderna.

Para Olson (1997), a escrita não é uma mera transcrição da fala, mas proporciona um modelo para a fala, pois só representa a forma verbal, aquilo que foi dito, não a atitude do falante com respeito a essa forma verbal, ou seja, aquilo que o falante pretendia. Uma transcrição escrita do que foi dito não consegue representar a força ilocucionária, percebida somente pelo tom da voz, a entoação, os gestos, o contexto. Sendo assim, a leitura vai além do simples reconhecimento das palavras, pois entram em jogo as intenções do autor e as inferências de sentido do texto, pelo qual não há representação gráfica. O que o leitor vê no texto vai depender do seu nível de competência. A escrita e a leitura são eventos cognitivos e sociais pois levaram do pensamento sobre as coisas para o pensamento sobre a representação dessas coisas, isto é, para o pensamento sobre o pensamento e os sentidos dos textos escritos estão intimamente ligados à história e ao contexto, marcando profundamente a mente (cognição) e a cultura.

A diversidade de textos existentes no mundo da escrita é enorme. Orais ou escritos, eles se caracterizam por usos, funções e graus de complexidade diversos. Conseqüentemente, cada um exige competências diferentes de leitura. Reconhecer o nome de um produto veiculado pela mídia, interpretar um símbolo, ler um aviso, uma receita, uma crônica ou um verbete de dicionário supõem diferentes questionamentos e entradas em realidades distintas. Além da leitura de determinados textos, o mundo letrado supõe também a possibilidade de produzi-los.

Conforme Kato (2001), as diferenças formais entre fala e escrita centram-se nas condições de produção, recepção e de uso da linguagem, variando conforme as condições sociais e psicológicas, o grau de letramento, o estágio de desenvolvimento lingüístico, o gênero (carta, bilhete...), o registro e a modalidade (literária ou coloquial).

Mantendo-nos dentro dos limites de uma abordagem puramente especulativa, podemos dizer que o Brasil é ainda uma nação de real primazia do oral. Ora, a língua oral, por se permitir fugir ao controle das regras prescritivas gramaticais que se exercem sobre a escrita, mais conservadora, distancia-se delas de forma a abrigar subsistemas paralelos não previstos nessas normas (Kato, 2001, p.39).

Mas o que dizer sobre a aquisição da leitura e da escrita? Sabe-se que são duas realizações cognitivas diferentes, mas complementares. A mesma autora apresenta algumas teorias com relação ao desenvolvimento e aprendizagem da escrita e da leitura. Vejamos: em primeiro lugar, a visão biológica de Lenneberg, que apresenta a fala como uma capacidade inata, enquanto que escrever e ler não o são, pois ocorrem de uma aprendizagem formal comprometida com a cultura. Para a teoria evolucionista de Bickerton, a escrita já estaria programada no homem. A tese funcionalista sugere que a escrita e a leitura são necessidades funcionais do homem. A tese de Piaget localiza a escrita como uma atividade estruturada do sujeito que interage com o objeto. A criança e o adulto em fase de alfabetização usam a estratégia fonológica (escrever como se fala em uma relação biunívoca); nessa fase, a leitura e a escritura apóiam-se em estratégias diferentes. A autora propõe que:

a iniciação à leitura se dê através de textos autênticos, escritos na norma padrão, e a iniciação à produção escrita preveja um período inicial em que haja, por parte da escola uma longa tolerância em relação aos desvios de ordem dialetal. A ênfase seria dada à fluência na escrita, e não sobre a precisão ortográfica. Aos poucos, através de exercícios bem elaborados e, sobretudo, através da leitura, a criança seria levada a monitorar sua escrita para atender aos padrões dessa modalidade. Se a política de avaliação escolar fosse norteada nesse sentido, o índice de evasão certamente se alteraria, dando um quadro bem mais otimista”.(Kato, 2001, p. 123).

Essa mesma idéia é defendida por Cagliari (1997), ao indicar que mesmo em turmas de alfabetização deve-se deixar os alunos produzirem textos escritos espontâneos, sem preocupação excessiva com a ortografia, pois poderá haver um bloqueio em sua capacidade criativa. Quanto à leitura, o autor a coloca em grau de importância maior que a escrita, pois quem escreve, escreve para ser lido. Tudo o que se ensina nas escolas está diretamente ligado à leitura, e seu grau de entendimento vai divergir conforme as classes sociais de leitores, cultura, história, ideologia, filosofia... O que chama de leitura paradigmática, a qual se opõe à sintagmática que só contempla o significado literal. A leitura poderá ser ouvida (auditiva), vista (silenciosa) ou falada (oral). Nas aulas de alfabetização, sugere-se que as leituras orais sejam feitas no dialeto de cada um e só, posteriormente, exija-se o dialeto padrão, explicando ao aluno que este goza de um prestígio social. Para ele, os fenômenos da fala, da escrita e da leitura são três modalidades diferentes que estão intimamente ligadas, mas que têm realizações próprias e independentes nos usos de uma língua.

Lemos (1998, p.29) diz que a aquisição da linguagem escrita é uma transformação que se opera através do funcionamento simbólico entre sujeito e objeto a partir da linguagem, sendo a interação o lugar de transformação. Assim como ocorre na aquisição da linguagem oral, a escrita surge da tentativa de reproduzir o outro. Diz a autora:

...o papel do outro seria, como na aquisição da linguagem oral, o de intérprete. Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que ‘escreveu’, escrevendo para a criança ler; o alfabetizado, como outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-se no movimento lingüístico-discursivo da escrita.

O mesmo poderá ocorrer com a aquisição da linguagem escrita em adultos, sendo, portanto, a interação com o outro, um elemento facilitador para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Soares (2001), o termo **letramento** é uma tentativa da tradução do inglês LITERACY, significando o estado ou a condição de se **fazer usos sociais da leitura e da escrita**. Foi usado, primeiramente, por Mary Kato(1986, p.7). No século XIX, o dicionário do português Caldas Aulete trazia o vocábulo letramento como uma palavra arcaica atribuindo-se ao que chamamos hoje de soletrar. A palavra morreu e ressurgiu demonstrando a vivacidade e o dinamismo das línguas. Sendo assim, o letramento difere de alfabetização que é um processo formal de ensinar a ler e a escrever. Kleiman (2001), diz que o letramento ocasiona mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas a partir da inserção dos indivíduos nas sociedades tecnológicas e por isso, mesmo o analfabeto poderá ser letrado de acordo com o seu convívio social. Portanto, o letramento extrapola o mundo da escrita. A escola é apenas uma das agências de letramento que se preocupa com a alfabetização, mas o letramento como prática social é adquirido na rua, no local de trabalho, na família, na igreja e em outros contextos sociais.

Nessa mesma obra, a autora apresenta os dois modelos de letramento propostos por Street: um autônomo, próprio das escolas, e um outro ideológico, que seria uma prática social culturalmente determinada. O modelo autônomo leva à diferenciação social, pois, sendo adquirido de maneira formal, divide a sociedade entre aqueles que têm condições de freqüentar as escolas e aqueles que não têm. Esse modelo pretende dar à escrita uma supremacia em detrimento da oralidade. Conforme a pesquisa realizada por Scribner e Cole (1981, *apud* KLEIMAN, 2001), os indivíduos que não foram inseridos na realidade da escola categorizavam de modo diferente daqueles que tiveram instrução formal, pois a escrita permite que um indivíduo e um povo dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações mais abstratas, superiores, sendo o pensamento daqueles que possuem escrita mais

complexo, objetivo, inovador, voltado para a vida psicológica interna. O modelo autônomo de letramento atribui o fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados das sociedades tecnológicas. Portanto, é esse modelo que referenda a tese da grande divisa que propõe uma dicotomia entre usos orais e usos escritos da língua e, que, ideologicamente, põe as modalidades orais como inferiores às escritas. Já nas práticas do modelo ideológico, ocorrem mudanças conforme o contexto, levando-se em conta a pluralidade e as diferenças, e, portanto, nos estudos relacionados à fala e à escrita deve-se levar em consideração o contexto das práticas de letramento e as relações de poder que imperam na sociedade, sendo, esse modelo, uma ameaça às estruturas de poder. Um adulto que se insere na prática do letramento ideológico passa a analisar com criticidade a realidade. Como diz Freire (1991, p.68):

escrita é uma prática discursiva que na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

A história definiu a relação de dominação e poder entre letrados e iletrados: os analfabetos representam apenas a força de trabalho braçal. Propagandas de alfabetização veiculam a ideologia de que o analfabeto é um ser não evoluído e inferior, levando-o a destituir-se da auto-estima, ao silêncio e a evadir-se da escola. Mas, segundo Ratto (2001, p.298), um analfabeto sindicalista poderá apropriar-se do léxico do letrado a partir da convivência e assim tornar-se letrado nesse contexto:

pode-se dizer que é a história do sujeito que determina o seu lugar na sociedade e a sua relação com a linguagem. A ação política, entendida como militância em sentido amplo, cria as condições para uma prática discursiva que favorece a constituição do letramento no sujeito analfabeto adulto.

Portanto, o analfabeto poderá ser letrado de acordo com o seu contexto social pois mesmo sem fazer uso da escrita, expressa-se, pelo seu discurso e ações, que sabe fazer usos sociais da leitura e da escrita.

Soares (2001) expõe que os termos analfabeto e alfabetizado, alfabetizado e letrado, são conceitos imprecisos e dependem do contexto social, cultural, lingüístico, histórico. Pode-se dizer que há **letramentos** como se diz em inglês *literacies*. Para ela, nos países desenvolvidos como os Estados Unidos, França e Inglaterra, a preocupação não é com o analfabetismo, que é inexistente, mas com o letramento, ou seja, favorecer à população, o fácil acesso aos livros com criação de bibliotecas e preços acessíveis de jornais e revistas.

Também outros autores, como Marcuschi (2001), afirmam que se deve falar de letramentos em seus diversos níveis de realidade. Scribner (*apud* SOARES, 2001) trata do

letramento funcional ou de sobrevivência, de caráter econômico, relacionado com a vida diária: emprego, compras, passeio pela cidade. Um sentido mais radical de letramento, relaciona-se com a conscientização, que questiona valores, tradições, formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. Freire (1994) diz que o alfabetizado tem a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para tomar consciência da realidade e transformá-la; portanto um letramento de dimensão política que promove mudanças sociais.

Marcuschi (2001, p.25), define letramento como uma prática social situada, propondo que *“investigar o letramento é observar práticas lingüísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para atividades comunicativas em curso”*. Enquanto alguns lingüistas vêem a língua apenas como sistema, Marcuschi (2001) a observa em uso, pois ela é uma atividade voltada para a ação, para a cognição, para a interação, sendo heterogênea, histórica e social. A língua se dá em um *continuum* de relações entre modalidades (fala e escrita), gêneros textuais e contextos socioculturais, em oposição à idéia dicotômica entre oralidade e escrita. A escrita, portanto, não é mera representação da fala, mas um outro modo de expressão lingüística, e o letramento é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social e etnograficamente situada. O mesmo autor vê os múltiplos letramentos com base nos domínios discursivos, ou seja, discurso jurídico, discurso religioso, discurso jornalístico. Dentro de cada domínio, encontramos os vários gêneros textuais que poderão ser orais e escritos: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, debate, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista televisiva, inquirição policial, e-mail, artigo científico, “tirinha” de jornal, piada, instruções de uso; *outdoor* etc. Segundo ele, esses gêneros são formas estabelecidas, histórica e socialmente situadas, sendo a sua definição de natureza sociocomunicativa e não lingüística.

Segundo Barton (*apud* MARCUSCHI, 2001), existem eventos e práticas de letramento. Esses eventos tratam de usos da leitura e da escrita a partir de contextos reais e contínuos, ou seja, atividades que possuem textos escritos para serem lidos ou comentados, enquanto que as práticas de letramento identificam-se com a maneira cultural de se falar sobre determinado evento comunicativo, sendo assim uma prática comunicativa. Por exemplo, um texto bíblico é um evento de letramento, mas o comentário sobre ele feito por teólogos seria uma prática de letramento.

Estudos das Nações Unidas apresentam as seguintes categorias para a medição do grau de letramento: não-letrado, pouco letrado, letrado mediano, altamente letrado. Sendo assim, não se pode medi-lo de forma absoluta, mas vai depender do como, onde, por quê, para que. A avaliação do letramento se dá a partir dos diversos contextos.

Alfabetização e letramento são dois processos de desenvolvimento da linguagem que devem estar interligados durante todo o período de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Soares (2003), o fenômeno do letramento obscureceu o processo de aquisição do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica, propondo que durante a intervenção pedagógica, os dois apareçam simultaneamente, ou seja, a alfabetização não precede ao letramento ou vice-versa. Reconhecendo-se, a especificidade da alfabetização, como sendo a apropriação do sistema de escrita e que a mesma se desenvolva num contexto de letramento, com metodologia adequada.

Tendo refletido sobre a aquisição e desenvolvimento da leitura, escrita e do letramento e devido à proposta da pesquisa em aprofundar a alfabetização de jovens e adultos, traçaremos agora considerações sobre a alfabetização e a questão da variação lingüística, já que nas classes de EJA da Pastoral da Criança existem alunos provenientes de contextos culturais diversos.

2.2 Alfabetização e Variação lingüística

Sendo o problema da alfabetização, tema central de nossa investigação, apresentaremos uma reflexão sobre a discriminação social que sofrem os analfabetos, como se pôde observar na pesquisa quando as alunas afirmam que sem estudo não podem encontrar um emprego digno, sentindo-se, assim marginalizadas. Em seguida traçaremos algumas reflexões sobre as etapas da alfabetização e a questão da variação lingüística, já que durante a pesquisa observou-se que ela muitas vezes não é respeitada e cai-se no mesmo erro da escola tradicional que afirma somente uma única variedade como correta.

Conversando com jovens e adultos não escolarizados, percebe-se que eles se julgam inferiores e incapazes, principalmente quando interpelados por pessoas do mundo alfabetizado, isso, em razão da supervalorização que se tem conferido à alfabetização, em detrimento da tradição oral. Além disso, as competências individuais valorizadas pela sociedade estão intimamente ligadas ao domínio da leitura/escrita e de outras práticas

decorrentes dessas habilidades. Assim, o saber e as modalidades de pensamento das classes populares não são reconhecidos, nem possuem legitimidade social. Gnerre (1998) afirma que numa sociedade em que existe grande variedade lingüística, os falantes têm o mesmo valor que o seu falar, pois como os lugares sociais são diferenciados, também o prestígio lingüístico está associado ao prestígio social dos falantes. Os primeiros gramáticos que normatizaram a língua portuguesa tinham como ponto de referência a legitimação do poder e da cultura. Para o autor: *“segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação”* (GNERRE, 1998, p.25). As campanhas de alfabetização também tratam a oralidade de modo pejorativo colocando o acento somente na escrita, como se a tradição oral não fosse também uma fonte de cultura e transmissão de conhecimentos. Por isso Gnerre, nessa mesma obra, propõe, no processo de alfabetização, uma fase de mediação entre oralidade e escrita. Em primeiro lugar, devolvendo o gosto e a confiança pela oralidade para, em seguida, discutir as hipóteses sobre a escrita, da leitura em voz alta de livros escritos e impressos, da discussão de seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias da tradição oral.

A alfabetização deverá ser vista como um processo da relação conjunta entre ensino/aprendizagem e entre professor/aluno. A relação ensino/aprendizagem é um fenômeno complexo e envolve várias áreas do conhecimento como a psicologia, a lingüística, a antropologia, a história, a sociedade e a cultura. Durante o processo de aprendizagem da escrita o professor deverá evidenciar que os alunos, em um primeiro momento, trabalham com hipóteses, pois o objeto em estudo passa a ser, este suceder de hipóteses que o alfabetizando realiza desde o momento em que começa a ter contato com a escrita até o momento em que ele é capaz de produzir a escrita oficial. Para Nascimento (1998), o alfabetizando produz erros na tentativa de inter-relacionar os dois sistemas (oral e escrito). Esses erros deverão ser interpretados a partir da relação fonológico e ortográfico, encontrada nos diversos gêneros de textos sem desprezar os contextos de produção. Cagliari (1997) diz que o ato de ensinar é uma construção coletiva e que o ato de aprender é uma ação individual e que ambas as atividades são contextualizadas. A escola, portanto, deverá favorecer as hipóteses dos alunos, para que eles construam a sua aprendizagem e não fiquem somente reproduzindo as cartilhas, sendo a construção do conhecimento uma atividade do aluno e a tarefa de ensiná-lo, ajudá-lo a progredir, um trabalho do professor. Ambos são sujeitos de um mesmo processo em que a

aquisição do conhecimento torna-se algo compartilhado já na sua construção e não se reduz apenas a uma tarefa solitária do indivíduo como prega o construtivismo piagetiano.

Lemle (2001) propõe várias reflexões e formas de alfabetizar. Sabendo-se que a escrita não é a mera representação da fala, pois as letras nem sempre correspondem aos sons, como por exemplo em morte (morti), mato(matu), sal (sau), anzol (anzou), veremos, conforme a autora, as etapas da alfabetização: a primeira corresponderia ao casamento monogâmico entre sons e letras, ou seja, que as letras correspondem ao som; uma segunda etapa seria a teoria da poligamia com restrições de posição, em que para cada som numa dada posição, há uma determinada letra e que cada letra numa dada posição, corresponde a um determinado som. A terceira etapa caracterizar-se-ia pelas partes arbitrárias do sistema como, por exemplo, cinco/sinco, em que as primeiras letras têm o mesmo valor fonético. A quarta etapa seria ensinar aos alunos um pouco de morfologia com relação aos afixos, ou seja, que o sufixo **eza** é formador de nomes e sempre se escreve com **z** como em (mole=moleza, duro=dureza, belo=beleza, rico=riqueza, pobre=pobreza), que as palavras terminadas em **agem** são grafadas sempre com **g** (viagem, lavagem, bobagem), que os adjetivos derivados de nomes de países têm no final **ês** (francês, português, inglês, finlandês) e, ainda que **ice** forma nomes a partir de adjetivos, e quase sempre são qualidades ruins (maluco=maluquice, esquisito=esquisitice, burro=burrice). Tendo por base essas quatro etapas, o professor alfabetizador deverá ter bem claro três tipos de falhas: as falhas de primeira ordem que são as repetições de letras (ppai=pai, meu=meu), troca da ordem das letras (parto=prato, sadia=sáida), omissões de letras (pota=porta), incapacidade em identificar traços distintivos do som (sabo=sapo, pita=fita). As falhas de segunda ordem seria vivenciar a escrita como transcrição fonética (bodi=bode, eles falão=eles falam). Segundo ela, ao final desse estágio completa-se a alfabetização. As falhas de terceira ordem são as arbitrariedades do sistema que consistem na troca entre as letras concorrentes (açado=assado, acim=assim, jigante=gigante, xinel=chinelo, chingou=xingou, puresa=pureza, operaro=operário). Essas falhas ajudam a diagnosticar o estágio em que se encontra o alfabetizando. Para a autora,

uma expressão espontânea, criativa e cheia de falhas de terceira ordem é preferível a uma escrita correta e atada e pelo fato de ter que satisfazer a um número astronômico de usuários que falam de maneiras bastante diferentes, a língua escrita de comunidades nacionais e internacionais como a nossa não pode ser uma representação direta e fiel da fala. É impossível ser, ao mesmo tempo, abrangente e foneticamente fiel (LEMLE, 2001, p.42).

A escrita observa a autora, é aprendida em uma situação formal de escola, mas, a escola deve respeitar as variações fonéticas, não as tendo como erro, porém, como maneira

diferente de falar; se não há esse respeito para com a variação lingüística, teremos em consequência alunos mudos, paralisados, amedrontados, desanimados e, conseqüentemente, a evasão escolar. Os alfabetizadores, no entanto, deverão ser bem formados, capazes de entender as variações fonéticas e respeitá-las, como também a utilidade de uma escrita homogênea. Dessa forma, muitas das vezes, os grandes índices de evasão dependem da má formação dos alfabetizadores que devem perceber que os sujeitos de suas práticas são os alunos. Bortoni (2001), propõe que se use em sala de aula tanto a língua padrão como os outros dialetos, pois ambos são componentes funcionais no repertório dos falantes. *“O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança ou, então, o desinteresse ou revolta do aluno”*. A forma bi-dialetal utilizada paralelamente na sala de aula, faz com que o aluno tome consciência crítica das diferenças lingüísticas. Para Cagliari (1997, p. 36), existem várias formas de dialetos orais que devem ser respeitados, mas a sociedade optou por uma única forma gráfica para facilitar a compreensão de todos os falantes de uma língua. *“O uso lingüístico dialetal não é por si errado, é apenas diferente do uso de um outro dialeto”*. Para ele, todas as variedades, do ponto de vista estrutural lingüístico, são perfeitas e completas em si. O que as diferencia são os valores sociais que seus membros têm na sociedade. Portanto, um pernambucano falará como pernambucano, não como cearense; uma pessoa de classe social alta não falará como uma de classe baixa. A escola, portanto, deveria respeitar todos os dialetos e ensinar a escrita padrão.

Com o intuito de se fazer valorizar a diversidade lingüística, traçaremos agora, considerações sobre a Sociolingüística e a sua posição no contexto usual dos falantes.

2.2.1 A Sociolingüística e o fenômeno da diversidade na língua de um grupo social

A Sociolingüística é vista como o estudo das relações entre as variações lingüísticas e as variações sociais em uma comunidade, tendo como função mostrar os fatores responsáveis pela variação da linguagem de um falante para outro.

A partir dessa visão, sociedade e língua passam a ser consideradas independentes, cabendo à sociolingüística preocupar-se com o estudo das estruturas do pensamento de certas comunidades e a forma como estas articulam lingüisticamente sua realidade, em acordo com sua cultura e seu sistema de vida.

Conforme Preti (2000), várias são as tentativas de classificar os fatores extralingüísticos. Segundo a Sociolingüística francesa, as variações extralingüísticas, que podem manifestar-se no diálogo, são de três espécies: *Geográficas*: que envolvem as variações regionais; *Sociológicas*: compreendendo as variações provenientes da idade, sexo, profissão, nível de estudos, classe social, localização dentro da mesma região e raça; *Contextuais*: constando de tudo aquilo que pode determinar diferenças na linguagem do locutor por influências alheias a ele, como, por exemplo, o assunto, o tipo de ouvinte, o lugar em que o diálogo ocorre e as relações que unem os interlocutores.

2.2.1.1 Variedades Geográficas - Diatópicas

São aquelas que ocorrem no plano horizontal da língua, sendo responsáveis pelos chamados regionalismos, provenientes de falares locais. Suas manifestações são contidas na comunidade por uma hipotética linguagem comum do ponto de vista geográfico que, sendo geralmente compreendida e aceita, contribui para o nivelamento das diferenças regionais.

As variedades geográficas conduzem a uma oposição fundamental: linguagem urbana/linguagem rural. A primeira, cada vez mais próxima da linguagem comum, nem sempre constitui a padrão, pela ação decisiva que recebe dos fatores culturais (escola, meios de comunicação de massa, literatura). A Segunda, mais isolada e desprestigiada, extingue-se gradualmente com a chegada da civilização.

Dentro dos limites da fala urbana ou rural podem ocorrer outras variações, motivadas pelas características do falante e do grupo a que pertence, ou pelas circunstâncias que cercam o ato de fala (contexto).

2.2.1.2 Variedades Socioculturais-Diastráticas

Ocorrem num plano vertical, isto é, dentro da linguagem de uma comunidade específica (urbana ou rural). As variações socioculturais podem ser influenciadas por fatores ligados diretamente ao falante (ou ao grupo a que pertence), ou à situação ou a ambos simultaneamente, conforme apresentaremos:

- Idade: As variações lingüísticas decorrentes do elemento idade podem ser observadas na comparação da fala do adulto com a da criança. No caso do vocabulário, observa-se que o falante adulto possui um vocabulário bem mais amplo que o falante infantil. Mas, para muitos estudiosos o estudo do ambiente em que o falante vive é indispensável já que a aquisição e o desenvolvimento de novos hábitos lingüísticos vão depender muito mais deste elemento do que mesmo do grau de escolaridade do falante.
- Sexo: A oposição linguagem do homem/linguagem da mulher pode ser determinada por certos tabus morais que influenciariam principalmente no vocabulário utilizado por ambos. Embora os meios de comunicação de massa e a evolução de alguns costumes venham exercendo um papel nivelador importante, o problema dos tabus lingüísticos ainda é muito perceptível no que se refere à linguagem obscena, já que podemos observar que a incidência dela ainda é muito maior na linguagem masculina.
- Local em que reside na comunidade: Este dado não analisa as diferenças causadas por influências regionais, mas as variações de hábitos dentro de uma mesma comunidade. Como nos outros fatores já analisados, podemos observar que a primeira diferença, e mais acentuada, dá-se no vocabulário, embora possa manifestar-se também na fonologia e na morfossintaxe. São fatores que, embora individuais, como a classe social, profissão, grau de escolaridade, poder econômico, entre outros, repetem-se com tanta uniformidade que chegam a criar comportamentos lingüísticos coletivos, em grupos diversos da comunidade. Em qualquer área geográfica é possível, em tese, identificar e descrever um sistema de variações socioculturais da linguagem, pois grupos diferentes de pessoas no interior da comunidade lingüística falam diferentes dialetos, os chamados dialetos sociais. Embora os dialetos sociais não sejam claramente distintos, é possível observar a existência de pelo menos duas variedades: a linguagem culta ou padrão e a linguagem popular ou não-padrão. A linguagem culta com maior prestígio é usada em situações de maior formalidade e a popular, em situações coloquiais.

O dialeto culto e o dialeto popular não podem muitas vezes ser dissociados, já que, constantemente, ocorre uma superposição dos dois. Na tentativa de uma melhor comunicação com o ouvinte podem ser empregados vocabulários e estruturas lingüísticas típicas do receptor da mensagem.

Nas mais diversas sociedades, de certa forma, “aprender a língua” significa aprender o dialeto culto, e nas escolas é justamente a língua padrão que é ensinada e exigida.

Segundo Preti (2000), do ponto de vista da estrutura morfossintática, o dialeto social culto caracteriza-se pela:

- Indicação precisa das marcas de gênero, número e pessoa;
- Uso de todas as pessoas gramaticais do verbo, com exceção talvez da 2ª pessoa do plural, relegada à linguagem dos discursos e sermões;
- Emprego de todos os modos e tempos verbais;
- Correlação verbal entre tempos e modos;
- Coordenação e subordinação; riqueza de construção sintática;
- Maior utilização da voz passiva;
- Largo emprego de preposições nas regências;
- Organização gramatical cuidada da frase;
- Variedade da construção da frase.

Enquanto as principais características do dialeto social popular seriam:

- Economia nas marcas de gênero, número e pessoa. (Ex. “Essas pessoa não tem jeito.”);
- Redução das pessoas gramaticais do verbo.
- Mistura da 2ª pessoa com a 3ª pessoa no singular.
- Uso intenso da expressão a gente, em lugar de eu e nós. (Ex. A gente já te disse que você está errado.”);
- Redução dos tempos da conjugação verbal de certas pessoas, como por exemplo, a perda quase total do futuro do presente e do pretérito, do mais-que-perfeito, no indicativo; do presente do subjuntivo; do infinitivo pessoal;
- Falta de correlação verbal entre os tempos. (Ex. “Um carro pegou ele” ao invés de, “Ele foi atropelado por um carro”);
- Predomínio das regências diretas nos verbos. (Ex. “Você assistiu o jogo?”);
- Simplificação gramatical da frase e emprego de bordões do tipo: então, aí...;
- Emprego dos pronomes pessoais como objetos. (Ex. “Vi ele, encontrei ela...).

Quanto ao léxico, na linguagem culta encontra-se maior precisão no emprego dos significados e maior incidência de vocábulos técnicos, enquanto que na linguagem popular o vocabulário é mais restrito e o uso das gírias, dos recursos enfáticos e até dos termos obscenos é mais empregado. Observa-se, também, que muitos vocábulos são utilizados e se adequam perfeitamente tanto no dialeto culto como no popular.

Na fonologia, embora algumas diferenças ocorram, não chegam a comprometer a comunicação. Essas diferenças fonológicas, entretanto, servem para marcar na sociedade as formas de maior ou menor prestígio. Algumas pronúncias, certos vocábulos ou estruturas são quase estigmatizados, caracterizando imediatamente o falante como pertencente a uma ou outra classe do dialeto social. Entretanto na sociolinguística esse posicionamento não pode ser considerado válido, já que, ela não aceita a norma padrão como única e ideal, acreditando que ambos os dialetos sociais fazem parte de um processo natural de variação linguística que atende às mais diversas situações de comunicação na sociedade. Portanto dizer que a norma padrão é a única forma linguística correta é um preconceito social, conforme diz Bagno (2003, p.9): “*uma receita de bolo não é o bolo, um mapa mundi não é o mundo, um molde de um vestido não é o vestido, assim como a gramática normativa não é a língua*”.

Entre os dialetos culto e popular encontramos o dialeto social comum que agiria como uma espécie de meio termo, e seria aceito amplamente nas mais diversas camadas da sociedade. Isso faz com que alguns vocábulos e estruturas sejam flutuantes e tendam a evoluir e modificar. Como exemplo dessa situação podemos citar as gírias, que a cada dia fazem mais parte da linguagem comum.

2.2.1.3 Variedades devidas à situação (contexto)

Essa categoria analisa de que forma um mesmo falante faz uso da língua dependendo da situação em que ele se encontra. Nesse momento, o ambiente influencia o falante e pode fazer com que ele mude o nível de sua linguagem formal para que melhor se adapte ao receptor. Aqui, questões como o grau de intimidade entre os falantes e os elementos emocionais envolvidos no processo de comunicação são levados em conta, já que, tanto um como o outro podem causar modificações, seja no ritmo normal da frase ou no vocabulário na forma de pronunciar determinadas palavras etc.

Essas variações quanto ao uso da linguagem, por um mesmo falante, podem ser de duas espécies: *nível de fala* e *registro formal*. O primeiro é utilizado em ocasiões em que os diálogos são informais e ocorrem em momentos de intimidade entre os falantes, ou seja, situações familiares ou conversas entre amigos. Nesse momento, as estruturas e vocabulários da linguagem popular predominam conjuntamente com as gírias, expressões obscenas, ou ainda, expressões de natureza afetiva. Já o segundo é mais usado em situações de formalidade,

em que predomina a linguagem culta, vocabulário técnico e um comportamento tenso e mais refletido.

Poder-se-á observar que, como ocorre nos dialetos sociais, os limites entre os registros formal e coloquial também são tênues, sendo muitas vezes impossível determinar as linhas divisórias entre um e outro.

A variedade lingüística deve ser vista como uma riqueza da língua e não como forma de exclusão social. Por isso, apesar da escola ensinar uma das formas de variedade, o dialeto padrão, a intervenção pedagógica deverá respeitar os diversos contextos sociais dos alunos e, conseqüentemente, olhar com carinho para as variações lingüísticas. Esse cuidado deverão ter aqueles que alfabetizam adultos provenientes do meio rural para as periferias das grandes cidades, como é o caso de nossa pesquisa em que duas alunas vieram do interior.

Bagno (2001) coloca na fala da prof^a Irene, personagem dessa obra, que uma língua comporta diferenciações fonéticas, sintáticas, léxicas e semânticas, variando de acordo com o contexto social de cada um de seus falantes. Nesse mesmo livro, diz que falar do jeito que se escreve não significa falar mais certo, mas que uma única escrita, apesar de ser distante das modalidades orais, é necessária para garantir uma certa uniformidade diante de tantas formas dialetais, e ainda, é útil para registrar os saberes da humanidade; não devendo ser um instrumento de tortura ou prisão para a língua falada. Nessa novela sociolingüística, o autor cita alguns exemplos relativos à dicotomia língua falada e língua escrita:

a) Redução do ditongo OU assimilado pelo O:

- POCO/pouco
- LOCO/louco
- LORO/louro

b) Redução do ditongo EI em E, quando seguido de J,X e R:

- BÊJO/beijo
- BRASILÊRO/brasileiro
- PÊXE/peixe

Ex. Nunca mais quero seu bêjo,

mas meu último desêjo,

you não pode negar (da autoria do compositor Noel Rosa).

c) E e O átono pretônicos: quando a sílaba tônica possui um /i/ ou /u/ o /e/ e o /o/ pretônicos passam a ser foneticamente /i/ e /u/ por harmonização vocálica.

Ex: ALIGRIA/alegria

MINTIRA/mentira

CURUJA/coruja

FURTUNA/fortuna.

- d) Na sílaba pretônica o /o/ depois de P e M reduz-se em U.

Ex: BULACHA/bolacha

BUDEGA/bodega

MULEQUE/moleque

MUEDA/moeda.

- e) O Português não-padrão faz a contração das proparoxítonas em paroxítonas.

Ex: árvore>arvre; córrego>corgo; cubículo>cuvico. Fósforo>fosfro; tíquete>tique.

***O latim ao passar para o português faz o mesmo:**

Ex: ásinu>asno; bárbaru>bravo; spéculo>espelho; dígitu>dedo; quadragésima>quaresma; régula>regra.

- f) Desnasalização das vogais postônicas (tendência da língua portuguesa).

Ex: homem>home; ontem>onte; garagem>garage; vagem>vage.

***O latim para o português faz o mesmo:**

Ex: lúmen>lume; nomen>nome; regimen>regime.

E ainda: órgão>orgo; Cristóvão>Cristovo; Estevão>Estevo; Airton>Airto; Néelson>Nelso; Wilson>Wilso; Milton>Milto.

- g) O Português não-padrão tende a regularizar os participípios.

Ex: SALVADO/salvo

GASTADO/gasto

COBRIDO/coberto

ESCREVIDO/escrito

Como se vê há uma logicidade no português não-padrão e que tomar somente a norma padrão como válida seria reduzir e aprisionar a língua que é dinâmica e contextual. Para o monitor da turma pesquisada, “a gramática normativa é necessária para se falar bem, pois é melhor ter uma gramática que favoreça a fala de todos de uma única forma”; o professor deveria ter dito que a gramática favorece a unidade na escrita e não da fala que é dinâmica e varia em seus diversos contextos, pois os vários dialetos de fala são normais dentro de uma língua que é sempre viva. Bagno (2003) compara a gramática normativa com um igapó, ou

seja, uma poça de água estagnada que fica em torno das árvores após as cheias; é apenas um bocado de água parada e não o rio. Já a língua é um rio caudaloso sempre em transformação.

A exclusão econômica, política, social e **lingüística** que sofrem os não alfabetizados lhes confere o “status” de cidadãos de segunda classe. Além disso, o discurso sobre as políticas educacionais e de alfabetização de adultos é quase sempre revestido de um cunho preconceituoso e moralizante, em que o analfabetismo é visto, conforme diz Maciel (1993), como uma “patologia cultural”, comparável às doenças edêmicas, ou seja, difícil de erradicar.

Deve-se, portanto, reconhecer a riqueza e a importância dos saberes que os jovens e adultos possuem e como é fundamental que eles circulem pela cultura “letrada” sem negar suas variantes culturais e lingüísticas, sabendo que o dialeto padrão é apenas uma das variantes da língua e a tentativa de formalizar uma unidade para a língua escrita diante de tantas formas de língua falada.

No próximo capítulo trataremos da pesquisa, apresentando a metodologia e seus resultados.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Para a realização do processo de investigação foi necessário, primeiramente, eleger uma turma da EJA da PC. Conversando com a supervisora dos cursos na Arquidiocese de Olinda e Recife, optamos pela turma que se localiza na periferia do Recife. A carência da comunidade motivou a escolha do local, como também o turno de funcionamento das aulas, noturno, que, além de coincidir com a disponibilidade de tempo do pesquisador, congrega, seguramente, adultos trabalhadores com maiores condições de engajamento futuro no trabalho pastoral. Nessa turma, as aulas acontecem diariamente das 19h às 21h, funcionando durante o dia uma Escola Municipal. O ambiente é precário pois, nasceu de uma invasão, porém com saneamento. Conforme o depoimento da coordenadora da escola, a comunidade conta com a promessa de urbanização a ser realizada pela prefeitura da cidade do Recife.

O monitor, encarregado do processo de alfabetização da turma, entra na Vila juntamente comigo, já que, por ser uma zona de violência, não poderia chegar sozinho, antes de conquistar a confiança dos moradores. A pequena rua onde funciona a Escola é tão estreita que mais parece um corredor com aproximadamente três metros de largura.

A turma, composta de alunos que provêm da classe pobre e do meio rural, na sua maioria são mulheres, mães de famílias que trabalham na profissão de doméstica.

A Escola era uma antiga casa cedida por um morador que emigrou para a Espanha, conforme o depoimento do monitor. O espaço pedagógico possui duas salas e uma pequena varanda; as salas são quentes, pequenas e possuem um quadro de giz pequeno. Na classe onde desenvolveu-se a pesquisa encontra-se, também, um quadro branco, não utilizado, talvez por falta de pincéis apropriados; as paredes são decoradas com cartazes que trazem as vogais e algumas famílias fonêmicas, favorecendo a aprendizagem pelo visual, levando os alunos a internalizarem esses eixos centrais de nossa escrita alfabética.

Tendo definido o ambiente da pesquisa, buscou-se elaborar quatro tipos de entrevistas direcionadas para o objetivo geral da pesquisa que foi definido na perspectiva de identificar como a alfabetização e o letramento na PC podem contribuir para ampliar formas de socialização de lideranças comunitárias.

As entrevistas diferenciadas, necessárias em razão do perfil do público específico a que se dirigiram, foram estruturadas a partir de questões fechadas; entretanto, ocorreram num

clima bastante informal onde os depoentes tiveram a oportunidade de acrescentar informações e o entrevistador, além de ouvinte atento, pode explicitar itens específicos das questões ou mesmo desmembrá-las em outras, considerando as respostas oferecidas.

A primeira entrevista foi realizada com a coordenadora nacional dos cursos de EJA da PC, em que as perguntas giravam em torno da metodologia, resultados adquiridos e esperados. A segunda foi feita com a supervisora dos cursos de EJA da PC na Arquidiocese de Olinda e Recife; uma terceira, aconteceu com os dois monitores das turmas que funcionam na Vila Arraes e, ainda mais uma, feita com cinco alunas da turma onde aconteceu a pesquisa. A turma é composta de sete alunos, mas somente cinco quiseram participar da entrevista; os outros dois não o fizeram por timidez. As entrevistas foram todas gravadas e transcritas. As pessoas foram selecionadas para as entrevistas considerando, em primeiro lugar, o potencial de informações necessárias para uma maior compreensão da PC, e, em segundo, a participação assídua e o envolvimento concernente ao processo de alfabetização pois, com estes, desejava-se obter uma leitura a partir de *dentro* da experiência em questão.

Durante duas semanas consecutivas o pesquisador observou, diariamente, as aulas, com o intuito de formar um diário de campo em que registrou tudo que se passou no espaço pedagógico: atitudes do professor e dos alunos, atividades de leitura e escrita, metodologia, discussões... As idas à Escola continuaram uma vez por semana durante 18 semanas (quatro meses e meio). Mister informar que o processo de alfabetização da turma pesquisada tem como período regular de duração, seis meses, podendo ser prolongado para aqueles alunos que não conseguiram ser alfabetizados. Dessa forma, ressalta-se que a observação cobriu, praticamente, todo o percurso da turma escolhida.

Foram, também, coletados, para análise documental, o material pedagógico utilizado: a cartilha, *Aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo*, na qual analisamos os aspectos sociológicos e lingüísticos; o caderno do monitor – uma espécie de diário de classe para o acompanhamento individualizado dos alunos, ou seja, seu constante desempenho no processo de aquisição da leitura e da escrita; um livro de histórias do dia-a-dia, que serve de livro texto para os alunos em fase final da alfabetização – essas histórias são experiências acontecidas com os monitores de todo o Brasil; uma apostila contendo a história da EJA, metodologia (com inspiração em Paulo Freire e propostas de jogos de linguagem), leis governamentais, e os objetivos. Foram também recolhidos o Guia do Líder da PC, o caderno do líder, contendo os questionários que devem responder mensalmente e a Folha de Acompanhamento e Avaliação da Educação de Jovens e Adultos – F_ALF.

Todo o material coletado e analisado será descrito a seguir, incorporando sua receptividade e efetividade ao processo de alfabetização da PC. A opção por assim fazê-lo, deve-se ao fato de considerar-se a experiência investigada um processo bastante simples e funcionalista, onde as mediações pedagógicas elaboradas como instrumentos para o trabalho pedagógico assumem o papel direcionador do mesmo, ficando tudo o mais reduzido aos seus ditames formais. Para fazer essas análises e interpretar os resultados da pesquisa apoiar-nos-emos, nos aspectos teóricos apresentados nos dois capítulos precedentes. Na análise da cartilha, por ser o instrumento principal da alfabetização, acentuamos o aspecto lingüístico e a maneira de como o monitor faz o seu uso.

3.1. Análise dos instrumentos

3.1.1 A Cartilha

3.1.1.1 Avaliação sociológica

A cartilha da PC trabalha os conteúdos em cima do método de Paulo Freire, que distingue duas concepções opostas de educação: a concepção bancária e a concepção problematizadora. A primeira tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores, negando a dialogicidade. Na concepção problematizadora ocorre a relação dialógica entre educador e educando, ou seja, ambos aprendem juntos. Nesse momento, fazem eco as palavras de Matos (1997, p.78), a respeito do professor que ensina e do professor que aprende:

Aqui, se coloca uma questão fundamental que a todos devem preocupar: por que me tornei um professor? Que sentimento me mobilizou a falar deste lugar? Naturalmente, ligada a esta questão, tantas outras poderão se formular. Por exemplo: o que significa para mim “ensinar” e até que ponto estou também comprometido em “aprender”? Uma tentativa de construir respostas para as questões que se colocam vislumbra no próprio conteúdo delas duas maneiras diferentes de conceber e exercer o “papel” de professor.

O método freiriano deseja formar consciências críticas para que aconteça uma práxis transformadora, unindo reflexão e ação. Caracteriza-se por três etapas⁷: etapa de investigação que é a descoberta do universo vocabular (palavras e temas geradores, a função da riqueza silábica); etapa de tematização que caracteriza-se pela codificação e decodificação dos temas, substituição da visão mágica por uma visão crítica e social, subsídios para a leitura e escrita;

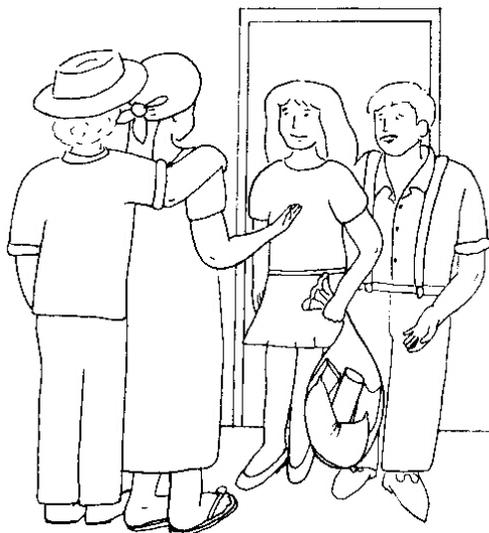
⁷ A apresentação dessas etapas constam no material mimeografado disponibilizado pela PC.

etapa de problematização consistindo em passar do concreto para o abstrato e vice-versa, chegando-se assim ao concreto problematizado.

A cartilha é composta de 32 lições. Em trinta delas são trabalhadas as seguintes palavras e temas geradores: vida, família, moradia, comida, terra, educação, saúde, soro caseiro, vacina importante, criança pesada, aleitamento materno, alternativas alimentares, gestante acompanhada, coqueluche evitável, xarope amargo, gripe curada, mulher corajosa, líder bondosa, comunidade unida, participação do homem, grande missão, mística do amor, perseverança do serviço, busca da paz, fome de justiça, seguimento a Jesus, caminhada com Maria, bênção de Deus, vida em abundância, pastoral da criança.

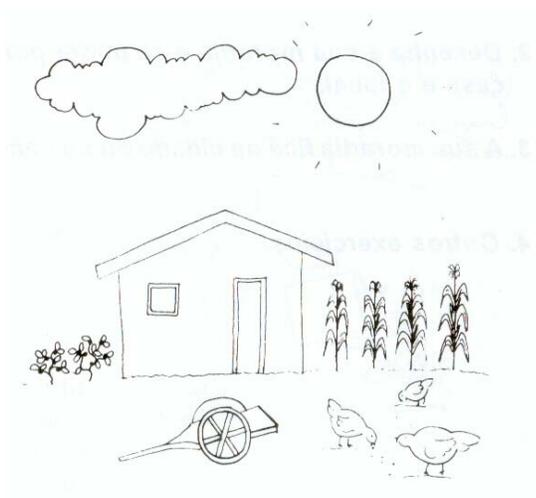
A partir da 8ª lição encontramos não mais só palavras, mas sintagmas nominais. As duas últimas lições são dedicadas ao alfabeto, dias da semana, meses do ano e a uma celebração. Interessante observar que o alfabeto só é apresentado no final, depois dos alunos já estarem familiarizados com ele dentro das palavras, frases e pequenos textos, isso para facilitar a aprendizagem que surge a partir do contexto de reflexões. As letras soltas são desprovidas de sentido. Essa estratégia encontra respaldo em Olson (1997, p.195), que diz: *“a escrita não é só reconhecer símbolos ou decodificar letras, associando a sons, palavras e significados, mas ela sugere procedimentos para agir sobre a linguagem e pensar sobre ela, sobre o mundo e nós próprios”*.

Cada lição enfoca a palavra ou tema gerador, todos contextualizados com os objetivos da Pastoral da Criança, trazendo também ilustrações, criadas por Darlan Rosa, alusivas ao aspecto da realidade que se está refletindo. A escrita abaixo do desenho evoca, também, a realidade. O desenho abaixo, da lição 2, apresenta a relação familiar:

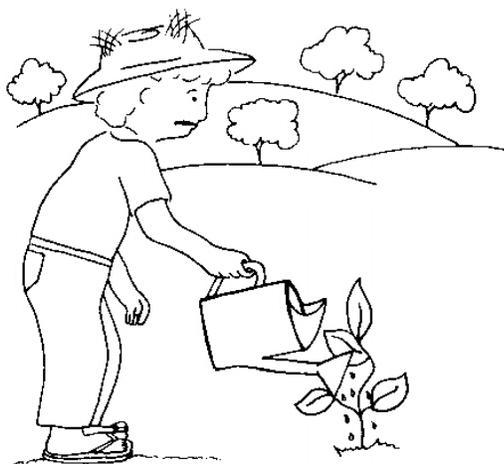


mostrando a condição do homem e da mulher que se unem para dar vida a novos seres humanos, pois é da união familiar que nasce uma sociedade estruturada. Por sua vez, as famílias devem interagir na troca de conhecimentos e bens materiais para a construção da verdadeira fraternidade.

Já a ilustração da lição 3:



trata do lugar em que reside a família, a moradia, e mostra uma casa simples, como a da maioria das crianças que a PC acompanha, mas cercada de plantas que produzem alimentos e animais que, também, servem de comida. O entorno representado pela gravura, certamente, não corresponde à realidade dos alunos, todavia, reflete o ideal de uma vida saudável. De certo modo, esse desenho prepara para o tema da lição 4, comida:



Vê-se aqui a importância do trabalho que se torna indispensável para a produção da comida, fonte de saúde e nutrição para as crianças carentes; as plantas deverão ser regadas e adubadas. A simplicidade dos desenhos permite uma interpretação rápida e fácil relacionamento com o texto. Nesse sentido são marcadores que vêm em socorro do conteúdo que se deseja trabalhar de uma forma muito simples e efetiva. Na seqüência dessas lições, encontra-se um encadeamento temático, tanto nos conteúdos que são trabalhados no interior de cada uma, como na relação de uma lição com a outra.

A cartilha foi confeccionada em cima da realidade dos futuros líderes da PC, pois apresenta temas da realidade de mães carentes e de crianças sub-nutridas que precisam ser informadas sobre os meios que poderão trazer uma melhor qualidade de vida para elas e seus filhos. Portanto, esses líderes deverão lidar com a realidade emergente da PC: mães gestantes, pobres, com grande quantidade de filhos, que não sabem o que é soro caseiro, finalidade do aleitamento materno, importância das vacinas e da pesagem; daí os temas e palavras de ação brotarem da própria experiência que os líderes alfabetizados vivenciarão no futuro.

Como já dissemos na introdução, Freire (1994), afirma que a leitura e a escrita devem brotar a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não dos educadores. É para responder a esses anseios que a cartilha dos cursos de EJA da PC se propõe fazer um trabalho de aquisição de leitura e escrita partindo de uma realidade para atingir objetivos precisos.

3.1.1.2. Avaliação lingüística

Para procedermos ao estudo lingüístico da cartilha, subdividiremos a análise em sete itens com a finalidade de explorarmos com maior abrangência os aspectos inerentes à apropriação da leitura e da escrita: seleção de leitura, oralidade, produção de textos, conhecimentos lingüísticos, livro do professor, estrutura editorial e aspectos visuais.

- **Quanto à leitura**, não encontramos uma variedade de gêneros textuais, já que os textos são sempre compostos a partir da temática de cada lição. No final de cada uma, aparece um poema que quase sempre enfatiza a realidade refletida. Por outro lado, há grande variedade de temas relacionados com os objetivos da PC. Esses temas favorecem à interdisciplinaridade, como é o caso das lições 7-16 que evocam a saúde e seus cuidados

básicos, podendo serem relacionados com a biologia. Por exemplo: nos exercícios de revisão 2 é sugerida a leitura de sintagmas como:

- a) Vacina importante,
- b) Aleitamento materno,
- c) Criança pesada,
- d) Soro caseiro,
- e) Gestante acompanhada,
- f) Alternativas alimentares.

As lições 26-28 apresentam um cunho teológico, sugerido pelos títulos:

- a) Seguimento de Jesus,
- b) Caminhada com Maria,
- c) Bênção de Deus.

Os textos, na sua maioria são elaborados pela própria autora da cartilha, com complemento de canções religiosas razoavelmente conhecidas por cristãos católicos. Essa seleção prende-se sempre ao critério temático da lição, não aparecendo textos de maior extensão. A interpretação dos textos, quando ocorre, é composta de perguntas cujas respostas podem ser extraídas com palavras do próprio texto, não precisando de esforço para uma interpretação extra-textual, como é o caso da questão 2, da lição 23, cujo texto é o seguinte:

A perseverança no serviço é necessária.
 trabalho é duro e exige muita atenção.
 Prevenimos as doenças e abaxamos a mortalidade infantil
 A líder está contente, ela serve com dedicação.
 Perseverança é uma virtude que todos devem ter e que
 muito nos ajuda a progredir na vida. (ARNS, 2000, p. 61)

Para esse texto as questões elaboradas induzem a uma resposta, imediata, sem a necessidade de desenvolver maior reflexão. A título de investigação apresentamos o quadro abaixo onde estabelecemos a relação pergunta/resposta:

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Como é o trabalho?	É duro e exige muita atenção.
O que prevenimos?	As doenças.
O que abaxamos?	A mortalidade infantil.

- Não há uma preocupação com atividades de leitura silenciosa, mas trabalha-se a **oralidade**, pois todas as lições trazem a indicação de que devem ser lidas pelos alunos. A cartilha não sugere a leitura de outros livros ou portadores de textos e, sendo apresentada nos moldes da escola tecnicista, não apresenta uma variedade de exercícios, mas somente aqueles que pedem para completar, resolver palavras cruzadas, ou então, seguir o modelo. Ao final da maioria das lições encontramos o quesito “outros exercícios”, que se supõe ficarem a critério do monitor. Observa-se, ainda, a predominância do método silábico.
- Várias vezes aparecem propostas de **produção textual**, mas na cartilha não encontramos contribuições para planejamento ou reelaboração de textos, como também subsídios para avaliá-los e, nem propostas de socialização dos textos produzidos.
- Com relação aos **conhecimentos lingüísticos**, os conteúdos são trabalhados em correlação com os temas apresentados, ocorrendo uma progressão no que se refere ao grau de complexidade, não havendo consideração da variedade dialetal. As atividades são adequadas à competência lingüística do aluno, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de sensibilização/observação, reflexão e aplicação. Poderemos exemplificar com a lição 15 que trata do “xarope amargo”. As atividades de cópia, leitura e de completar lacunas levam o aluno a refletir e aplicar os vocábulos em outras situações. No quesito de número 2, a expressão de tempo “*ontem*”, pretende fazer com que se trabalhe e entenda o tempo passado dos verbos. Vejamos o exemplo:

Complete as frases conforme o modelo:
xarope é amargo.
Ontem o xarope foi amargo.
peixe é gostoso.
Ontem o peixe _____ gostoso.

A questão 3 dessa mesma lição está descontextualizada. Pede para que os alunos escrevam nomes de pessoas de sua família, enquanto deveria pedir que elaborassem frases dentro do tema da lição para que pudessem utilizar o novo vocabulário aprendido. O mesmo acontece com a questão 3 da lição seguinte “gripe curada”, em que o aluno é solicitado a escrever o nome do seu monitor.

- A cartilha da EJA da PC não é acompanhada de um **livro do professor**. Porém, os monitores deveriam receber orientações de como trabalhá-la nas capacitações, o que raramente acontecem.
- Quanto à **estrutura editorial**, todos os textos e exercícios são impressos em preto e obedecem a uma hierarquia evidenciada por meio de recursos gráficos: título,

- desmembramento em sílabas, outros pares silábicos a partir das sílabas do título, texto e atividades. Não há glossário, referências bibliográficas, nem indicações de leituras complementares.
- Os **aspectos visuais** são apresentados com adequação do tamanho e desenho da letra; do espaço entre letras, palavras e linhas, a impressão permite nitidez à leitura no verso. Os textos e as ilustrações, também, são distribuídos na página de forma adequada e equilibrada. As ilustrações são sempre acompanhadas de títulos, adequadas à finalidade para a qual foram elaboradas, auxiliando na compreensão e enriquecendo a leitura dos textos. Esses títulos abaixo dos desenhos são códigos escritos que também representam a realidade e aparecem em letra de máquina e manuscrita, pois são os dois tipos de grafias apresentadas no dia-a-dia. Em seguida, esses mesmos títulos são apresentados por partes (sílabas). A compreensão das partes que formam a palavra vai permitir maior facilidade na formação de novos vocábulos. Encontramos também as famílias fonêmicas, como na lição seis, em **educação** temos as seguintes: a,e,i,o,u / da,de,di,do,du / ca, -, -,co,cu / ça, ce, ci, co, cu / ão, ãe, ã. Sugerimos que a junção das famílias fonêmicas, possa ser feita de maneira mais lúdica como com jogos de recortar as sílabas para se juntar em outras palavras ou frases novas. Podendo, esse tipo de jogo, ser realizado em grupo para facilitar a aprendizagem e desenvolver o relacionamento entre os alunos.

Analisaremos, agora, dois aspectos fundamentais que estão sempre presentes nas cartilhas de alfabetização: **a estrutura das frases** e a **constituição dos textos (textualidade)**.

A linguagem das cartilhas é sempre simples e fácil. Em termos mais técnicos, essa simplicidade consiste em reduzir ao mínimo possível os elementos constituintes das unidades lingüísticas: oração, período, parágrafo, texto. Na cartilha da Pastoral da Criança o parágrafo é constituído de apenas um período, isto é, a unidade mínima. Reduz-se, assim, sistematicamente, parágrafo e período, neutralizando-se as diferenças entre essas unidades. Vejamos dois exemplos:

(1) O peso da criança está normal.
Ela mama todos os dias.
A mãe está contente com o peso de Paulo.

(2) Ari tem gripe.
Ele toma xarope.
xarope é amargo.

O período também é simplificado até chegar ao mínimo de seu elemento constituidor, uma oração. Somente nas últimas lições, encontramos períodos constituídos de duas orações

coordenadas pela conjunção aditiva(e). Raras são as coordenadas assindéticas. Nas primeiras lições, não se vê coordenação e nem subordinação nos períodos.

A oração típica da cartilha é a que se constitui com os elementos mínimos da predicação. Em outras palavras: se o verbo da predicação é intransitivo, a estrutura da oração é sujeito + verbo (S-V), sendo pouco freqüentes os adjuntos adverbiais, como em: *o soro caseiro cura; eu serei*. Se o verbo é transitivo, ocorrem o sujeito, o verbo e seus complementos em suas formas simples, sem qualquer atributo ou modificador, na maioria das vezes: *Ari tem saúde; Ari bebe suco de couve e come coisas saudias*. Se o verbo é de ligação a forma verbal mais usada é a terceira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo ser (é), por exemplo: *Ele é sadio; a terra é da família; a família é da vovó; o aleitamento materno é ótimo; o lazer é importante para a comunidade*. O verbo *estar*, quando aparece, encontra-se sempre na terceira pessoa do singular do presente do indicativo: *Isabel está contente com a ajuda de Maria*.

Como se viu, em qualquer tipo de estrutura frasal, os constituintes estão reduzidos aos elementos mínimos. A gradação das dificuldades pode ser observada na progressão dos textos mais breves para os mais longos, do sujeito simples para o composto: *A mãe e o pai trabalham para a família; muitos meninos e meninas são fortes e bonitos*.

Essa simplicidade da cartilha não se constitui como um elemento negativo em si, mas o lamentável é o fato de todos os textos serem assim formados.

Tomando o texto como uma unidade semântica, fundada na noção de coesão, observamos que, na cartilha, os textos apresentam os referentes adequados (pronomes) para evitar a repetição do substantivo anterior:

A **gestante** é acompanhada.
Ela faz o pré-natal.
Ela usa alternativas alimentares.
A **gestante** come farofa com sementes
De abóbora, pó da casca de ovo e folhas verde - escuras
A **gestante** não fuma.
Todos esperam um nenê sadio e inteligente.

Como vemos, o pronome (ela) aparece para evitar a repetição do nome (gestante) mas, mesmo assim, poderia se ter evitado as repetições de **ela** e **gestante**, coordenando ou subordinando as orações, a fim de garantir a coesão. Vejamos, ainda, o exemplo da lição 7:

Ari tem saúde.
Ele é sadio.
Ari bebe suco de couve e come coisas saudias.

Propõe-se que os textos tenham parágrafos com mais períodos e períodos com mais orações, sobretudo no final da cartilha, para que usando a técnica da gradação, eles apareçam com mais unidade de sentido e o alfabetizando se depare com o uso efetivo da língua, que se vale de elementos coesivos para tornar os textos mais sintéticos e menos repetitivos.

Soares (2003), ao analisar as múltiplas facetas do letramento e da alfabetização, afirma que entre os anos 80-90, tanto nos Estados Unidos como no Brasil observou-se a hegemonia do socioconstrutivismo que coloca o letramento como o centro do processo de apropriação da escrita e da leitura, obscurecendo a especificidade da alfabetização que se preocupa com a aprendizagem do sistema fonográfico da língua. Para a autora:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p.17-8)

Na cartilha da PC, o acento das atividades está sobre o processo de alfabetização, com os recursos visuais para a aprendizagem da grafia, seja manuscrita ou imprensa e sua relação com a fonética da língua, pois todas as lições trazem as famílias fonêmicas e a instrução para que se copie pequenos textos.

Sugere-se que a utilização da cartilha seja um instrumento auxiliar e não exclusivo ou excludente, sujeita a complementações e substituições, como outros portadores ou gêneros textuais, alternativas mais lúdicas, paradidáticos e, até mesmo, exercícios provenientes de outras cartilhas.

Quanto às atividades, sugerimos, ainda, que haja motivação para a leitura silenciosa, a fim de que os alunos elaborem as suas próprias hipóteses ao produzirem sentido para os textos; que aconteça a socialização e comentários dos textos elaborados pelos alunos; que no final da cartilha apareçam perguntas sobre os textos lidos com ênfase nos aspectos da compreensão e interpretação, em que os alunos possam elaborar suas próprias respostas, evitando a mera transcrição do texto.

Em conclusão, diremos que a cartilha da PC, assim como outras de alfabetização de jovens adultos, utilizam o método da simplificação para facilitar a aprendizagem, mas sugerimos que apresentem textos que manifestem os vários mecanismos da língua e

despertem nos alunos o gosto pela leitura, tais como, bulas de remédio, jornais, artigos de revistas, receitas e outros pertinentes ao cotidiano dos alunos.

3.1.2 Caderno do monitor da Educação de Jovens e Adultos

O caderno do monitor de EJA é um instrumento de trabalho para o uso constante na sala de aula, como se fosse um diário de classe que ajudará no acompanhamento dos alunos e no registro dos conteúdos trabalhados. Logo na primeira página, encontra-se a ficha do cadastro da turma com os elementos necessários para uma identificação completa: nome e endereço do monitor, (arqui)diocese, paróquia, estado, comunidade, município da comunidade, nome do supervisor com informações sobre ajuda de custo se necessária, dias de funcionamento, turno, local com endereço, como também informações que se referem às instalações da sala (iluminação, limpeza, cadeiras e mesas, espaço para colocar cartazes, quadro).

O caderno divide-se em três partes, na primeira o monitor deverá registrar a frequência e o tema trabalhado. A segunda parte apresenta, detalhadamente, o registro individual de cada aluno contendo as seguintes informações: nome do alfabetizando, sexo, data de nascimento, sua relação com a PC, frequência a outra escola regular, situação de entrada no curso quanto á escrita (reconhecimento de letras, assinatura do nome, se não escreve ou ler nada), desistência e causas que influenciaram e, ainda, indagações ligadas ao processo de ensino/aprendizagem (dificuldades com relação a motricidade fina; identificação dos diversos tipos de letras; dificuldades em ler, escrever e copiar; troca de letras; relação com as outras lições; formação de frases escritas; composição de pequenos textos; leitura clara com observação dos sinais de pontuação; interpretação da mensagem principal dos textos). Na terceira parte encontramos um resumo da folha de acompanhamento e avaliação da EJA na PC com a identificação do número da turma e nome do monitor. Busca-se, ainda, saber o total de alunos, número de alunos novos e desistentes, acompanhamento do monitor pelo supervisor, visitas do supervisor à turma, data de finalização do módulo, número de horas e dias trabalhados.

O caderno do monitor é um instrumento de importância, pois com ele a PC procura conhecer profundamente a realidade de suas turmas de EJA, fazendo com que o trabalho tenha maiores frutos, pois tanto os monitores como os alunos são vistos de maneira individualizada evitando a massificação que dificulta a relação ensino/aprendizagem.

3.1.3. Livro de textos: Histórias do dia-a-dia

O presente livro traz depoimentos dos monitores e supervisores dos cursos de EJA da PC presentes em todo o país. São histórias que se destinam, principalmente a ser instrumento de leitura de alfabetizados e alfabetizandos. Composto por cento e oitenta e cinco testemunhos, serve como elemento motivador, enquanto comprova a eficácia da EJA. Dentre elas pode-se destacar a história de D. Ivone, cujo texto é sempre trabalhado pelo monitor, sendo ela uma faxineira de escola de periferia situada na cidade de Formosa, Estado de Goiás, nunca tinha freqüentado uma escola formal e mal assinava o nome, resolveu estudar e conseguiu fazer até o supletivo de 2^o grau, sendo também aprovada em concurso vestibular:

Numa escola de periferia da rede estadual trabalhava como faxineira, uma senhora robusta e corajosa. Limpava para lá, limpava para cá, sempre, toda hora. Eu sentia, quando me aproximava desta mulher, muita energia. Ela não tinha cursos, mas tinha vontade de crescer. Dona Ivone, que mal assinava seu nome, começou a estudar. Fez o primário, concluiu o primeiro grau completo. Tentou com sucesso o supletivo de 2^o grau. De faxineira passou a ocupar uma sala de aula. E como era competente! E tem mais, Dona Ivone prestou vestibular e conseguiu! Depois de tantos anos que não nos víamos mais, a encontrei. Ela narrou-me toda essa luta e conquista! Parabenizei-a pela coragem e carreguei comigo essa imagem de pessoa que soube conquistar seu espaço, acreditando que a felicidade é um trabalho interior. Essa história se deu em Formosa, Estado de Goiás. (Ir. Dilia Fagundes / Pastoral da Criança. **Histórias do dia-a-dia**. Curitiba: 2000, p.35)

Uma outra história emocionante é a de número nove que tem por título A Salvação de Damião; este testemunho foi dado por Marluce Augusto de M. Bezerra da cidade do Recife. Em 1990 ela era a coordenadora paroquial da PC na Diocese de Floresta – PE e visitando a residência das famílias carentes deparou-se com uma criança chamada Damião que já estava quase morta, levou-a para um hospital, onde passou três meses com todos os cuidados, tendo tornado-se sua madrinha. Eis o seu relato:

Iniciei na Pastoral da Criança como coordenadora paroquial, da Paróquia de Santo Antônio, Diocese de Floresta/PE (1990). Ao visitarmos as famílias mais pobres da periferia da cidade de Ibimirim, perguntei a uma senhora se naquela casa havia crianças de 0 a 6 anos e ela respondeu-me: ‘Aí tem um neto quase para morrer, já o entreguei às mãos de Deus’. Perguntei se podia ver. Nossa! Quando abri a rede, a criança estava só respirando. Comovi-me tanto que, de imediato, levei a criança ao hospital, enrolado num pano. Não tinha nem coragem de olhar porque pensava que estava conduzindo uma criança morta. Ao chegar no hospital, todos diziam: ‘Esta criança não tem mais jeito’. Mas minha fé dizia que sim e pedi ao médico para examiná-lo. Como a família não queria saber dele, filho de mãe solteira, fiquei velando esta criança no hospital. Ao receber alta, preparei a multimistura e todos os dias fui visitá-lo e dava-lhe o soro caseiro. Com muitas internações, foram mais de três meses para sair do risco. Mas, graças a Jesus, salvei esta criança. Quando a família sentiu o resultado, convidou-me para ser a madrinha de Batismo de Damião. Hoje ele está com 07 anos de idade, o meu afilhado, e todas as vezes que o vejo, sinto uma alegria muito grande dentro de mim. Damião tem algo de invisível que me toca. Às vezes penso que é a minha fé e esperança na pessoa de Jesus. A história mais linda da minha vida foi a salvação de Damião.” (op. cit. 2001, p.14-5).

Como se observa essas duas histórias ilustram muito bem a abrangência do trabalho da PC em favor da vida. Dona Ivone é um exemplo de que o alfabetizado não deve contentar-se somente com a aprendizagem imediata da leitura e da escrita, mas deverá continuar a busca de novos conhecimentos. Já a história de Damião exemplifica o espírito de alteridade que os líderes da PC devem ter ao exercer o seu trabalho. Ao nosso ver essas histórias, como outras, deveriam ser trabalhadas com maior frequência pelo monitor, como forma de motivar os futuros líderes.

Na perspectiva da alfabetização e do letramento, esses textos contribuem para que os alunos vejam as palavras geradoras, estudadas na cartilha, em outros contextos lingüísticos que podem modificar o significado das palavras. Também favorece uma leitura mais condensada, levando a produzirem ressignificações e, cognitivamente, desenvolver a habilidade de escrita e entendimento de outros gêneros de textos. Esse contato com outros gêneros faz com que o aluno veja os demais usos sociais da leitura e da escrita e reflita sobre eles, motivando à prática do letramento.

3.1.4. Guia do Líder

O Guia do Líder da PC foi elaborado com o movimento integral da gestante e da criança, tendo por base os seus direitos, assegurados na Constituição Brasileira e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. O Guia aponta os cuidados para com a saúde, nutrição, educação e cidadania da gestante e da criança na família e na comunidade.

A Dra. Zilda Arns Neumann, fundadora e coordenadora nacional da PC, para a elaboração do Guia do Líder, pediu também uma avaliação técnica a diversas entidades governamentais, acadêmicas e sociedades científicas nacionais e internacionais, segundo ela própria afirma no prefácio. O Guia é fruto de uma construção coletiva de cerca de 1.200 pessoas.

Divide-se em três livros. O primeiro trata da missão do líder da PC, que é basicamente evangelizar numa perspectiva ecumênica, sem distinção de cor, raça, credo religioso ou opção política, despertando no povo o espírito crítico com relação as condições desumanas de trabalho, educação, moradia, saúde e alimentação, essenciais ao desenvolvimento da vida; quando esses direitos são atingidos e os deveres são plenamente realizados têm-se o pleno exercício da cidadania.

Nessa primeira parte do Guia, o líder aprende a maneira de Evangelizar na PC. Ele deverá ensinar às gestantes como criar condições para a promoção de si mesma; acompanhar as famílias, ajudando a se preparar para assumir, com responsabilidade, a missão de cuidar da saúde, da nutrição, educação e fé das crianças desde o ventre materno; motivar nas famílias o clima de participação comunitária; trabalhar a construção do sentimento de auto-estima; ensinar a prevenir doenças.

O segundo livro está dividido em doze capítulos que têm como conteúdo principal o acompanhamento das gestantes e das crianças, são eles : a gestante uma cidadã cristã, cuidados importantes na gravidez, acompanhamento cada trimestre da gravidez, os direitos da criança, o bebê no primeiro mês, o bebê de dois e três meses, o bebê de quatro e seis meses, o bebê de sete a onze meses, a criança de um ano a um ano e onze meses, a criança de dois anos a três anos e onze meses, a criança de quatro anos a cinco anos e onze meses, educando com amor e conhecimento. Como vemos a PC deseja acompanhar a criança da fase de gestação aos seis anos.

Esse segundo livro do Guia ensina, de maneira concreta, como os líderes devem conscientizar as mães. Vejamos um exemplo anterior ao nascimento do bebê:

Líder, encaminhe logo ao **Serviço de Saúde** a mulher que desconfia estar grávida. Lá, ela vai fazer exame de urina ou de sangue, para saber se está grávida. Esse exame é feito mais ou menos 10 dias depois da data em que a mulher deveria ter menstruado. Se o exame der positivo, a gestante deve começar fazer o **pré-natal**. É um direito de toda mulher ter o pré-natal e o parto acompanhados por profissionais atenciosos e bem preparados... No pré-natal, é possível descobrir e tratar algumas doenças que prejudicam a gestante e o bebê. Sabendo como é um pré-natal de qualidade, a gestante pode exigir seus direitos e também fazer sua parte, se cuidando (Guia do Líder, p. 31).

Um outro exemplo interessante após o nascimento da criança:

É muito comum que bebês até os 3 meses de idade chorem no final da tarde, porque têm cólica ou fiquem cansados da agitação do dia. Isso acontece porque o seu sistema nervoso ainda não está maduro. Falar ou cantar suavemente ajuda a relaxar o nenê e os pais. É bom que a mãe ou o pai coloque o bebê de bruços, com a barriguinha sobre a perna ou o joelho. Colocar uma fraldinha quente em sua barriga também ajuda a diminuir a cólica. Os pais não devem dar remédio para cólica. Esses remédios são perigosos, deixam o bebê sonolento; ele mama menos e tem mais facilidade em engasgar com o leite (Guia do Líder, p. 131).

No terceiro livro encontramos o dia-a-dia do líder, e está dividido em dois capítulos: **atividades do líder**, como visita domiciliar, dia da celebração da vida, reunião para reflexão e avaliação e **ferramentas para o trabalho do líder** que são o Guia do líder, a fita braquial (que detecta se a gestante está desnutrida), o cartão da gestante, a balança, o cartão da criança, o soro caseiro, o caderno do líder, a folha de acompanhamento e avaliação mensal das ações básicas de saúde e educação (FABS).

3.1.5. Caderno do Líder

O Caderno do Líder é o outro instrumento de trabalho do líder alfabetizado da PC. Com ele bem preenchido poderá se ter o retrato das gestantes e crianças que acompanha. Na sua primeira parte são cadastradas as gestantes e as crianças menores de seis anos. O líder deverá registrar mês a mês, as respostas dos indicadores das crianças e gestantes que acompanha, podendo ser preenchido na visita domiciliar ou no dia do peso. Os indicadores para o acompanhamento das gestantes vão dos números 18 a 23 e deseja saber o mês de gestação, quantidade de visitas do líder, se a gestante tomou vacina ou está desnutrida, se foi ao serviço de saúde para a consulta pré-natal e recebeu atendimento.

No cabeçalho deverá constar o nome da criança, filiação, data de nascimento e endereço. O item 4 deseja saber se a criança mama só no peito aos quatro meses, por isso será respondido somente uma vez quando a criança chegar a essa idade. As perguntas 5 a 17 acompanham o desenvolvimento da criança e deverão ser respondidas todos os meses. As perguntas 13, 14 e 15 deverão ser respondidas com o auxílio dos indicadores de oportunidades e conquistas (cf. Guia do Líder, p.248).

Numa segunda parte serão registrados as dificuldades que levaram ao não atendimento pelos serviços de saúde. Tal fichamento deverá ser preenchido da seguinte maneira: nome da criança ou gestante, idade, sintoma ou doença, líder ou quem encaminhou, para onde, data, hora, responsável pelo atendimento no Serviço de Saúde, motivo alegado para o não-atendimento.

A terceira parte consta da Folha de Acompanhamento e Avaliação Mensal das Ações Básicas de Saúde e Educação na Comunidade – FABS. Nela serão registrados os dados do acompanhamento de gestantes e crianças como cadastros, idade, evolução do peso, tipo de alimentação, doenças, vacinas, situações de risco, conquistas, Serviços de Saúde, desnutrição, Pré-Natal, crianças que nasceram e morreram no mês.

As FABS deverão ser preenchidas juntamente com os outros líderes diante do seu coordenador comunitário, facilitando o VER e o JULGAR para possibilitar planejar como AGIR, na tentativa de mudar a situação. Como também AVALIAR e CELEBRAR cada progresso alcançado.

Tendo apresentado os instrumentos necessários à alfabetização e aqueles que serão utilizados pelos líderes alfabetizados, passaremos às análises das entrevistas e do diário de campo.

3.2 A Coordenação Nacional da Educação de Jovens e adultos da Pastoral da Criança

A Ir. Beatriz Hobold⁸ é a coordenadora nacional da EJA da PC há três anos; sua meta fundamental é alfabetizar os futuros líderes para que eles possam acompanhar melhor as famílias; esse acompanhamento consiste na diminuição da desnutrição e, conseqüentemente, a mortalidade infantil. Segundo ela, a PC trabalha com muito material que exige a leitura, por isso a necessidade de uma alfabetização urgente, para que os líderes possam dominar os conteúdos. Também preocupa-se com a conscientização para a cidadania; defende que os indivíduos são **sujeitos** da sua história e por isso não devem ser manipulados facilmente. O exercício da cidadania consiste em saber os direitos e deveres, enquanto reconhece que todo ser humano tem seu valor e que cada um poderá contribuir no processo de transformação social.

A coordenadora defende uma visão social do processo educativo, ao mesmo tempo em que apresenta uma perspectiva instrumental da alfabetização, ou seja, os líderes são alfabetizados para preencherem fichas registrando o processo de crescimento e saúde das crianças do útero até os seis anos. São ainda alfabetizados para tornarem-se mais independentes com relação aos usos da leitura e da escrita. A coordenadora nacional afirma:

o que nos interessa saber é como cada criança de 0 a 6 anos, ou até mesmo a gestante, estão sendo acompanhadas pelos líderes e para isso eles têm que responder um questionário mensal, para saber se a criança já responde a certos incentivos conforme a sua idade, se acompanham com olhar, dão sorrisos. Tudo isso deve ser registrado, por isso ser importante que os líderes saibam ler e escrever (entrevista gravada em 08.02.03).

Para a coordenadora, a metodologia freiriana foi a que mais deu certo no Brasil e na América Latina. A PC une esse método ao do VER, JULGAR, AGIR, AVALIAR e CELEBRAR, utilizado pela Igreja Católica na América Latina, na segunda metade do século passado, e incentivado pelas conferências de Medellín, Puebla e Santo Domingo.

No ver os alunos deparam-se com a realidade e são capazes de emitir um julgamento que possa planejar um agir e, conseqüentemente, obter a transformação social; devendo-se, também avaliar e celebrar cada conquista.

⁸ Resolvemos publicar o nome real da Coordenadora nacional por ser uma personalidade pública e a única que coordena esse trabalho no Brasil.

Em nosso parecer, o método de Paulo Freire, utilizado na PC, é, teoricamente, perfeito, mas de difícil realização, em função da pouca preparação dos monitores que desconhecem essa metodologia, a filosofia que está por trás, e optam por aulas descontextualizadas, muitas vezes seguindo o modelo da escola tradicional em que o ensino centra-se no professor e que a construção do saber é uma mera reprodução de conteúdos. Em uma das aulas de matemática, observamos que o monitor ensinava a fazer contas de multiplicar, assumindo um comportamento tradicionalista que o levou a ameaçar, por duas vezes, retirar dois pontos dos alunos que não conseguissem resolvê-las. Os alunos são treinados para repetir e quando fazem bem recebem estímulos positivos, como elogios, palmas etc. (Behaviorismo-Skinner)⁹.

Um outro exemplo dessa postura tradicional é a expectativa que o professor cria em torno das provas, gerando uma espécie de medo entre os alunos. Utilizando, comumente a expressão: “*cuidado que esse assunto é difícil e vai cair na prova!*” Para Klein(1999) a avaliação deve ser vista como um instrumento para sanar falhas, e deverá ocorrer ao longo do processo, diariamente, para que as dificuldades sejam corrigidas. Nunca como apêndice ou mecanismo de ameaça ou de exclusão.

A esse respeito Matos (1997, p.78-9) caracteriza esse professor como sendo:

o senhor e dono absoluto da verdade; aquele que tem a posse do saber cristalizado e repassado de geração-em-geração sem nenhuma possibilidade de questionamento, crítica ou intervenção por parte de seu alunado que, para ele, é clientela passiva e vazia “tábula rasa”; o professor que se enquadra perfeitamente no modelo da escola tradicionalista e naquele da “competência” moderna que credita à competência o acúmulo maior possível de conteúdos acabados. Para ele, a ciência continua sendo objetiva e neutra e o “saber” um patrimônio a ser perpetuado; é o famoso professor das fichinhas amareladas, do “quem manda aqui sou eu”, ou, ainda, do “você sabe com quem está falando?”; um professor preocupado com a ordem, a disciplina, cujos resultados de seu trabalho são traduzidos em termos de “notas”; seu trabalho é concebido como apolítico, por isso compreende que é suficiente transmitir conteúdos e impor disciplina para formar bem seu alunado.

⁹ Para Skinner, fundador da Teoria Behaviorista (comportamentalista) o aluno é condicionado a partir de estímulos externos a dar uma resposta. Esse estímulo seria uma espécie de reforço (positivo ou negativo), dependendo da realização ou não da aprendizagem. Essa teoria centraliza-se no treino, eliminando toda a possibilidade de reflexão. Frederic Skinner, preocupado com a aprendizagem em geral, propõe uma teoria comportamentalista a partir de condicionamentos. Em que o indivíduo é apresentado como um autômato, um robô, cujo comportamento é modificado através de um conjunto de estímulos e respostas, ignorando totalmente a consciência e os estados mentais. Em suas experiências com ratos observou-se que eles recebendo um determinado estímulo mudavam de comportamento e aprendiam. Esse processo era estimulado pelo **reforço** que podia ser positivo (como ofertas de queijo) ou negativo (como deixá-los com fome, mas que não chegava a ser um sofrimento físico) opondo-se, assim, à punição. A idéia de condicionamento operante também aplica-se à fala e, conseqüentemente, à aquisição de linguagem verbal e escrita. A fala seria um comportamento como outro qualquer, esse comportamento verbal condicionado é modelado pelo meio – os indivíduos sofrendo estímulos externos têm resposta verbal e sua ação modifica o ambiente que, por sua vez, tem um retorno sobre o organismo. E, assim como em cadeias, os seres humanos vão adquirindo a linguagem através dos constantes estímulos e reforços (positivos ou negativos) A criança ou o adulto para a teoria Behaviorista é uma tábula rasa em que tudo está para ser construído.

A Ir. Beatriz, ainda, espera melhorar o material da PC, ou seja, acrescentar à cartilha outras palavras geradoras, como meio-ambiente e ecologia, com a finalidade de conscientizar os alunos de sua presença no mundo, profundamente inserido em seu habitat, o planeta terra, e dele recebendo suas influências. Por isso, ela convoca a todos para esse trabalho em favor do outro: “...por que todos não arregaçam as mangas e pensam o que fazer na paróquia, na nossa rua, na nossa comunidade, na nossa família, na nossa casa para ajudar a acabar com o analfabetismo?” (Entrevista do dia 08.02.03).

3.3 A Supervisão local

A tarefa da supervisora local consiste em acompanhar, periodicamente, os monitores e as turmas objetivando verificar como se dá o processo de ensino-aprendizagem dos líderes da PC. Sua formação consta da participação de capacitações e de uma oficina pedagógica em que aprendeu os seis passos para alfabetizar: leitura da realidade, introdução de palavras que provêm da realidade dos alunos, analisar a palavra como um todo, apresentação das famílias fonêmicas, estudo das sílabas pertencentes às outras famílias, criação de novas palavras a partir do mesmo conjunto de sílabas da palavra-geradora.

A supervisora espera que o curso de EJA da PC seja uma exclusividade daqueles que vão ser líderes, pois para ela é em primeiro lugar um dever do Poder Público a alfabetização de seus cidadãos: “*nós entendemos que o dever de educar é da União, do Estado e do Município. Essa tarefa específica de alfabetização da Pastoral é dirigida às líderes.*” Sabe-se que é do Estado a responsabilidade de dar à sua população educação e saúde de qualidade, mas devido à própria conjuntura atual do país em que predomina o individualismo em detrimento do bem-comum, órgãos da Igreja e empresas privadas, também procuram sanar essa deficiência.

Para a supervisora só o fato de se estar estudando e pertencer a um grupo que discute suas dificuldades, alegrias cotidianas já é uma forma de socialização, pois dessas discussões surgem propostas e sugestões para resolver as dificuldades provenientes do trabalho dos líderes e dos outros contextos sociais. Como vemos, é partindo dessas reflexões que se adquire o espírito crítico para que aconteça a transformação social e o crescimento coletivo que se opõe ao egocentrismo tão arraigado na modernidade.

Ela também observa o problema da exclusão das pessoas que estão fora de faixa, pois são colocadas à margem pelos adolescentes que as ridicularizam, dizem palavrões, fazendo com que ocorra a evasão escolar, este é o motivo pelo qual alguns adultos não querem continuar com o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido pronuncia-se a supervisora:

como eles já tiveram uma vivência fracassada de escola, não acreditam que voltando pra lá vão ser respeitadas. Eu já ouvi depoimento em que pessoas disseram que não vão estudar com jovens ou com adolescentes por ficarem chamando palavrões, fazendo chacota de algumas porque são velhas (entrevista gravada em 13.01.03)

Seguindo o mesmo pensamento da coordenação nacional a supervisão atribui à alfabetização uma maior independência com relação ao preenchimento dos formulários e das folhas de acompanhamento às crianças, da receita do soro caseiro e da multimistura como também a leitura do Guia do Líder.

Ao indagar da supervisora sobre a necessidade dos líderes serem alfabetizados, respondeu que muitas líderes trabalham na PC sem serem alfabetizadas e *“como as líderes são da comunidade, então também elas têm direito à educação, têm direito à saúde e, é importante que elas possam ter oportunidade de conseguir o letramento”*. Como vemos, a supervisora sempre dirige-se à liderança da PC no feminino, uma perspectiva reducionista, já que os homens também poderão ser líderes.

Tanto a coordenadora nacional como a supervisora afirmam que a EJA da PC deverá conscientizar para o exercício da cidadania e mudança da realidade. Para elas, a alfabetização gera independência e melhoria da qualidade de vida. Mas, há contradições entre o discurso de ambas: a primeira tem uma visão social do processo educativo, mas ao mesmo tempo manifesta uma postura instrumental da alfabetização (preenchimento de fichas e formulários), já a outra, ao atribuir ao Estado o dever de educar diz, em seguida, que a educação para a cidadania é um dever de todos.

3.4 As concepções do Monitor

Os monitores dos cursos da EJA da PC são voluntários, podendo alguns receber uma ajuda de custo. Por isso, faz-se necessário que preencha e assine um termo de adesão para evitar problemas com relação às leis trabalhistas. Essa ficha consta da identificação da Diocese; nome, sexo, data de nascimento, CPF, RG e endereço do monitor; como também

seu grau de escolaridade, função na PC, ano de entrada na Pastoral e na Alfabetização e suas participações em oficinas pedagógicas ou capacitações. Em uma segunda parte da ficha, o monitor toma conhecimento dos objetivos da PC e do termo de adesão voluntária que está assumindo conforme à Lei 9.608 de 18.02.98, por isso não gera vínculo empregatício entre as partes, nem obrigações de ordem trabalhista, previdenciária ou de qualquer outra natureza. Em seguida, pede-se a assinatura do voluntário. Finalmente o supervisor solicita a coordenação nacional para que o monitor seja cadastrado, pedindo-se ainda a data do preenchimento, a assinatura do coordenador diocesano, como também a cópia do CPF e identidade do monitor em anexo

O monitor da turma onde realizou-se a pesquisa está concluindo o Ensino Médio, e pensa prestar o vestibular para Jornalismo ou Pedagogia. Já está ensinando na PC há dois anos e entusiasma-se com a oportunidade de ajudar os outros, pois como voluntário sua única recompensa é ver seus alunos lendo e escrevendo para contribuir com a Pastoral. Ele não tem clareza da distinção entre língua e linguagem, pois sabemos que é de suma importância que o alfabetizador saiba distinguir esses conceitos que são fundamentais para o processo de apropriação da leitura e da escrita. Se para o monitor a língua é um código, sua prática será apenas trabalhar com a decifração desse código e o treino para que ele seja adquirido, mas, se por outro lado pensa na língua como atividade (WITTGENSTEIN, 1996) que leva em conta os contextos e, conseqüentemente, a variação lingüística, vai trabalhar de maneira diferente, privilegiando a realidade de seus alunos. Para Marcuschi (2001), a língua é uma atividade cognitiva e contextual, sendo, portanto, heterogênea, opaca, indeterminada, interativa e sócio-histórica.

Propõe, também, trabalhos interativos como peças teatrais, em que os alunos encenam textos do livro *Histórias do dia-a-dia*. Segundo ele, esta prática torna-se um elemento facilitador para a aprendizagem da leitura, pois aparece como um elemento de motivação.

Em sala, não se trabalha vários portadores de textos, ou seja, os eventos de letramento, que são os instrumentos por onde se veiculam os vários tipos e gêneros de textos presentes na sociedade: cartazes, outdoor, carta, bula de remédio, lista telefônica, rádio, televisão... Restringe-se ao livro das histórias do dia-a-dia editado pela PC que, como vimos, traz fatos de vida de vários monitores do Brasil: *“uso muito aquele livro de histórias do dia-a-dia, ainda no ano passado trabalhei a história de D. Ivone; todo mundo gostou, todo mundo debateu e achei muito interessante”*. Afirmando, ainda, que fica difícil para trabalhar outros tipos de textos pois a turma é heterogênea: *“há os que sabem mais e os que sabem menos, para uns é*

mais difícil para outros é mais fácil". Conforme Moreira (1992), os diversos portadores de textos são fundamentais na sala de aula, pois fazem com que a leitura e a escrita sejam socializadas conforme os diversos contextos de uso.

O monitor esforça-se em manter empatia com os alunos, mas só ocasionalmente, dá espaço para que eles possam expressar seus anseios. No início de cada aula procura retomar os assuntos anteriores. Ao recapitular as consoantes e vogais não deu nenhuma explicação fonética relativa à saída do ar, e explicou a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas sem tratar de sua aplicação prática. No seu trabalho pedagógico, acentua a escrita em detrimento da leitura e quando pede para os alunos ler, eles apenas decodificam o que está escrito sem nenhuma reflexão.

Para Olson (1997) ler não é só decodificar, mas é um processo de construção de sentidos. A teoria dos atos de fala como já havíamos tratado, refere-se ao ato locucionário e à força ilocucionária, sendo essa força que promove o verdadeiro sentido dos textos e que perde-se na escrita. Tal força liga-se aos supra-segmentos (entonação, curva melódica...). O monitor ao ler para seus alunos deverá fazer um bom uso dos sinais de pontuação que são tentativas de aproximação do verdadeiro sentido do texto, portanto o alfabetizando ao ler determinadas palavras ou frases deverá ser informado que por trás das sílabas há uma carga de significados expressivos que precisam ser entendidos à luz dos diversos contextos.

Em uma das aulas começou a explicar a lição 12: Alternativas Alimentares, pediu a uma aluna que fizesse a leitura oral, com certa dificuldade foi tentando juntar as sílabas, lentamente, conseguindo ler as palavras e formar as sentenças. O monitor não esperou que a leitura acabasse e interveio junto dela, a fim de apressar o término da tarefa. O mesmo aconteceu ao iniciar a lição 13: Gestante Acompanhada, aqui o aluno não chegava a terminar a leitura dos vocábulos e o monitor já concluía, passando imediatamente para exercícios de escrita, que também eram corridos e, antes que os alunos refletissem que palavra deveriam utilizar para completar a tarefa, a resposta já era escrita no quadro.

A sua preocupação excessiva com as atividades de escrita, de certo modo, tenta "maquiar a realidade", pois desenvolver uma habilidade de mecanização é mais cômodo do que uma que leve em consideração o pensar, estritamente relacionado com o ato de ler. Nas atividades de leitura, o monitor não espera que os alunos se esforcem e raciocinem para ler, fazendo ele próprio a leitura do texto ou passando a vez para outro aluno. Como sabemos, ambas (leitura e escrita) são produções diferentes com relação à cognição e aplicação social, que devem ser trabalhadas juntas pois fazem parte do mesmo processo de alfabetização

(FREIRE, 1994). Freitag (1994, p.56), citando a teoria de David Elkind em oposição a de Emília Ferreiro, que enfatiza a escrita no processo de alfabetização, afirma:

o linguísta francês defende a tese de que a produção de textos (portanto do aprendizado da escrita) envolve outras dimensões cognitivas e motoras que a interpretação de textos (ou seja, o aprendizado da leitura): ‘Do ponto de vista lógico, essas duas operações são diferentes’.

A verdadeira leitura desencadeia processos cognitivos, diálogo interior, reflexão e crítica. Essa forma de ler envolve, necessariamente, o pensar. Emília Ferreiro completa os estudos de Elkind, acrescentando à dimensão da leitura a dimensão escrita. Portanto, “ *a produção de textos e sua interpretação por meio da leitura é uma forma de conquista de liberdade, de transcendência dos limites do eu (egocentrismo) e de verdadeira conquista de cidadania*” (FREITAG, 1994, p.63). Para a autora, dificilmente um adulto alfabetizado chegará a ser proficiente na leitura crítica, interpretativa, ele sempre preferirá ver e ouvir do que dialogar, desintegrar o texto para reintegrá-lo, pois há um tempo certo para que isso aconteça (na infância); perdida essa oportunidade, os esforços para fazer alguém ler e escrever são enormes para um resultado mínimo, com elevadíssimos índices de frustração. É começando desde cedo com o hábito da leitura que podemos virar cidadãos do mundo.

Nas primeiras aulas observadas, o monitor passou vários exercícios fora do contexto da PC, dentre eles destacamos: colagem de gravuras alusivas ao **Carnaval**, em que ocorreu um momento de oralidade a partir de um texto. Ao colocar no quadro a palavra **célula**, não soube explicar o seu verdadeiro sentido, demonstrando uma aula mecanizada onde só contava a cópia descontextualizada dos vocábulos, pois as palavras e frases apresentadas no quadro eram sempre trabalhadas com leitura silábica e corrente, como também copiadas no caderno, mas a discussão semântica e sua aplicação social eram esquecidas. O monitor, portanto, afasta-se dos temas da cartilha em detrimento daqueles estritamente relacionados aos objetivos da PC. Essa postura contradiz a sua fala ao afirmar: “ *Eu adoro trabalhar nessa comunidade, então sempre é bom pegar problemas da comunidade, como saneamento, como saúde, como limpeza urbana, como meio-ambiente. E, na alfabetização todo mundo debate, todo mundo conversa, e a maioria recolhe uma lição de vida*”.

Segundo Gumperz (1991), esta prática de ensino é comumente o trabalho da alfabetização, abordado quase sempre numa perspectiva técnica e metodológica que considera a aquisição um processo individual, ignorando o lado social da aprendizagem. Gnerre (1998), conta-nos sobre a pesquisa que realizou no Equador central, onde uma comunidade indígena não queria mais a escola que estava prestes a ser construída naquele lugarejo, e quando

resolveram ter, pediram uma escola contextualizada com seus objetivos e que ensinasse as verdadeiras necessidades daquela comunidade. Gnerre (1998), critica a fragmentação, a compartimentalização e a descontextualização do saber, pois determinada variedade escrita padrão poderá ser uma forma de dominação e discriminação, contribuindo para o que ocorra o processo de **redução da linguagem**, ocasionando a desigualdade social.

Ao iniciar o trabalho com a cartilha da PC, o monitor tentou seguir o método freiriano, ou seja, escreveu a palavra no quadro em letra de imprensa e manuscrita, explicou as famílias fonêmicas relativas ao vocábulo VIDA, escreveu e leu frases em que apareciam sílabas provenientes dessas famílias, mas infelizmente deixou de fazer a leitura da realidade como, por exemplo, o que é a vida? Qual sua importância? O que representa a vida para cada um? Como também, poderia ter discutido a gravura da lição 1 e passado exercícios complementares para casa em torno do mesmo tema. Como recortar e colar no caderno a palavra vida encontrada em vários portadores de textos: jornais, revistas, jornalzinho da Igreja, bula de remédio...

Um outro aspecto deficiente de sua prática é não esperar que os alunos raciocinem, tentem solucionar os problemas, mas antes que eles acabem as tarefas já as corrige no quadro, ocasionando uma certa preguiça intelectual. Após várias conversas com o pesquisador, o monitor foi reformulando seu trabalho para atender melhor aos objetivos da PC. Procurou utilizar mais vezes a cartilha, apresentando as palavras geradoras, mas ainda divergindo do método que ressalta, em primeiro lugar, a discussão do tema, a leitura da realidade, antes mesmo de se apresentar a escrita. No caso da lição 8 que tem como sintagma gerador SORO CASEIRO, a discussão foi extremamente rápida, fixando-se somente na confecção do soro, podendo ainda ter sido trabalhado a sua importância, facilidade em adquirir os ingredientes etc. Em um exercício dessa lição em que os alunos deveriam formar palavras novas a partir das sílabas apresentadas, não foi explicado ao seu final que se tratava de verbos em seus diversos tempos e sua função na língua. Quando, nos exercícios pede para que os alunos separem as sílabas não explica o sentido da mesma como o número de vezes que se solta o ar ou que se abre a boca, mas restringe-se em afirmar que seria a junção de duas letras (concepção errada já que temos sílabas formadas por uma letra e sílabas formadas por mais de duas letras).

Valoriza demasiadamente o exercício do ditado que na concepção de Cagliari (1997) constitui-se em perda de tempo, enquanto sugere que a ênfase seja dada em cima da leitura, já

que a escrita está em função dela: escreve-se para ler. Nas vezes em que trabalha a leitura detém-se apenas no conjunto e raramente pede uma leitura individual.

Em uma das aulas foi colocado no quadro o esquema que deveria ser seguido durante aquela intervenção pedagógica; o monitor não foi fiel ao que tinha planejado, invertendo os temas: começando com a lição 12^a da cartilha com o título de **Alternativas Alimentares** e antes de concluí-la iniciou uma discussão sobre o dia das comunicações. Durante esse debate confundiu Fax com E-mail, demonstrando que ele próprio não é letrado no que diz respeito a esses meios de comunicação dos nossos dias. Voltando para a lição em estudo pediu para que fosse feita a leitura oral, mas como sempre, não esperava que os alunos tentassem por si só. Em um exercício para completar frases com os vocábulos listados, via-se, claramente, que alguns alunos tentavam adivinhar a escolha das palavras com que deveriam completar com logicidade as lacunas, não dando tempo para que refletissem. Foram escritas no quadro as respostas e pediu-se que os alunos as reproduzissem no livro.

As lições são ricas em conteúdos, mas o monitor corre e os alunos dão a impressão de máquinas reprodutoras. Nessa correria não se explica os detalhes gramaticais, o vocabulário e o contexto real que vão aparecendo nas lições. A aula concluiu-se sem a realização dos dois últimos pontos do esquema inicial: tarefa de classe e números ímpares/pares. A não realização do planejamento gerou uma expectativa frustrada entre os alunos. Mesmo diante dessa postura flexível, cremos que nessa fase inicial de alfabetização, o ordenamento lógico da aula, favoreça a uma aprendizagem mais rápida e sólida.

Côncio de suas limitações, desconhece o caderno do monitor, isso porque a supervisão local ainda não viabilizara para chegar em suas mãos. O acompanhamento de seus alunos se dá somente pela convivência diária e pelas F_alfs, que correspondem à última parte do caderno do monitor, o qual recebe esporadicamente, constando de um resumo sobre o rendimento da turma. Reclama da ausência de alguém que o capacite. Essa função seria da supervisora local que não aparece há alguns meses, demonstrando que os cursos de EJA da PC, da região onde realizou-se a pesquisa, está deficiente.

Por outro lado ensina, quase em todas as aulas, as famílias fonêmicas e demonstra que a partir delas se pode formar uma infinidade de palavras; esse exercício é depois repetido pelos alunos que deverão formar, sozinhos novas palavras. Em uma delas foi pedido para que, a partir dessas famílias, os alunos em seu dia-a-dia, tentassem ler o que lhes interessava em placas, títulos, ônibus, propagandas de televisão, confirmando o que Kleiman (2001) enfatiza ao afirmar que a rua, a família, a igreja são agências de letramento. Em sentido

restrito não é preocupação da escola o letramento social, pois seu objetivo primordial é a aquisição do código alfabeto, mas nesse contexto da pesquisa, o monitor deu um passo além, tentando unir as duas modalidades de letramento já apontadas por Street: autônomo e ideológico. Já segundo Terzi (2001, p.101), os alunos

que vêm dos meios iletrados para a alfabetização, têm exposição muito limitada à escrita e não participam o bastante de eventos de letramento; a apresentação da escrita deve se dar nos primeiros momentos da escola para que possam relacioná-la com as experiências que trazem da língua oral.

Trabalha, ainda, com colagem, com recortes de jornais para formar e juntar palavras, o que caracteriza uma atividade interativa. Dentre os textos presentes no livro histórias do dia-a-dia, o monitor somente trabalhou com o de D. Ivone que, segundo ele, tendo entrado na EJA da PC, aprendeu o necessário para escrever uma carta, um telegrama e para entender outros textos, expandindo-se no processo de socialização.

Acontecem também em sua prática pedagógica momentos de oralidade, em que os alunos são motivados a contar suas dificuldades e experiências de vida, e ainda debatem temas ligados à vida da comunidade.

Interessante destacar que o monitor sempre ao apresentar palavras novas, faz uma leitura silábica, que conforme (ROJO, 2001) é um trabalho que, juntamente com a oralidade deve anteceder à leitura alfabética corrente. Gnerre (1998), propõe, no processo de alfabetização, uma fase de mediação entre oralidade e escrita, da seguinte maneira: deve-se desenvolver o gosto e a confiança na oralidade, discutindo-se hipóteses sobre a escrita e seus conteúdos comparados com os de histórias da tradição oral, pois alfabetizar não é somente escrever, devendo, nesse processo, caminhar juntas oralidade e escrita.

Quanto ao processo avaliativo, o monitor porta-se de maneira tradicional, sempre falando das notas, pontos negativos e, apresentando como único instrumento, a prova. Por várias vezes dizia aos alunos: *“cuidado com a prova que já está chegando, estudem!”* O próprio instrumento oficial de avaliação da PC pede para que o aluno, ao final da alfabetização, redija um texto narrando algo de interessante que lhe aconteceu durante o processo de aprendizagem. Pensamos ser muito vago uma avaliação constar de um único instrumento e realizar-se só ao final de uma etapa ou do próprio curso.

Segundo Klein (1999), defensor da pedagogia inaciona que estimula o aluno aprender além do recinto escolar (o mundo como escola de letramento), para muitos professores, a avaliação consta apenas de exames, importando a pedagogia da nota. Esse caráter ameaçador dos instrumentos avaliativos faz com que os alunos colem, apresentem justificativas forçadas e

solicitem correções de provas. Assumimos a concepção de Klein ao propor uma avaliação diagnóstica em que os alunos se auto-avaliam, sempre levando em consideração a idade, as condições pessoais, o contexto familiar e cultural. Nessa dinâmica, tanto o professor como o aluno são sujeitos da avaliação em um mesmo movimento de construção do Conhecimento. Klein (1999, p. 165) diz que

segundo o paradigma inaciono, os professores avaliam o progresso de cada aluno nos estudos mediante instrumentos usuais variados: exercícios escritos, provas, exames, atividades práticas em laboratórios; em periodicidade diversa: diária, semanal, mensal e anual; para apreciar o domínio de conhecimentos e capacidades. Tal avaliação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, nunca seu apêndice. Realiza-se de modo ordinário, ao longo do ano, não apenas em seu término. É um procedimento pedagógico, distinto dos instrumentos que utiliza. É eminentemente diagnóstica, não classificatória. Procura apreciar o progresso intelectual e global do aluno; detectar lacunas a sanar; inspirar a utilização de diferentes métodos de ensino; propiciar o contato pessoal, o estímulo e o aconselhamento do educador ao aluno. Refere-se, portanto, ao professor e ao aluno, não apenas este, visto que eles são parceiros na aprendizagem.

3.5 As concepções de uma Monitora

Entrevistamos, também, uma monitora que é líder da PC, que não distingue alfabetização de letramento, identificando os conceitos e definindo letramento como alfabetização com letras; utilizando em suas aulas somente a cartilha da PC.

A monitora considera como atividades importantes para o processo de aquisição da leitura e da escrita, os exercícios de classe em que utiliza o alfabeto e a formação silábica, como facilitadores da leitura. Trabalha a oralidade em formas de perguntas em torno da realidade de cada um e deixa que eles se expressem à vontade; para isso, como acontece com o monitor, faz uso do livro *Histórias do dia-a-dia*, já que trata do cotidiano dos alunos. Crê que trabalhando a oralidade, os alunos perdem a timidez e socializam-se, aprendendo uns com os outros. Ela afirma: *“muitas vezes eu trabalho a realidade com perguntas, para deixar que os próprios alunos se expressem... deixo eles falarem para que possam expressar o que pensam e sentem.”*

Para ela e também para os alunos da EJA, a alfabetização faz com que tenham oportunidade de conseguir um trabalho. Vemos aqui que todos vêm a educação de maneira funcional (utilitarista)¹⁰. A necessidade da sobrevivência é que motiva a alfabetização.

¹⁰ A educação evoca o direito à cidadania e à dignidade humana, tendo como função básica a melhoria da qualidade de vida do homem, no entanto, nesse contexto, entendemos por educação funcional ou utilitarista aquela cuja preocupação básica é com a sobrevivência, ou seja, a conquista de uma melhor posição social. Aqui a preocupação maior não é com a pesquisa ou com o progresso da ciência.

Como líder da PC, a monitora procura conscientizar as famílias com relação às vacinas, pré-natal, educação para a higiene, pesagem. Para ela o sucesso da formação de novos líderes provém de seu estímulo e responsabilidade, colocando no alfabetizador a responsabilidade do sucesso. Diferencia-se do monitor, que raríssimas vezes detém-se nos aspectos da leitura da realidade, já que apressa-se em ir direto ao texto escrito.

Interessante destacar que, para a monitora, os cursos de EJA da PC contribuem para socializar e formar novas lideranças comunitárias, partindo da conscientização que é oferecida pelo Guia do Líder e as capacitações que são oferecidas aos líderes, procurando em suas aulas, ressaltar o tipo de trabalho que a PC realiza.

3.6 As alunas

Para a maioria das alunas entrevistadas o motivo principal que as levou ao curso de EJA da PC, como já mencionamos acima, foi a necessidade de saber ler e escrever para **arranjar um emprego e assinar o nome e não diretamente em função da própria PC**. Na pesquisa realizada por Magalhães (2001), na Vila do Paranoá em Brasília, encontramos essa mesma conclusão: as mulheres mais jovens aprendem a ler e escrever com a finalidade de dedicar-se a atividades profissionais, enquanto as de meia-idade preocupam-se com a assinatura do nome em documentos e contratos de trabalho.

A maior dificuldade da turma é a aprendizagem da leitura (anexo 1), isso porque a escrita é apresentada na sala de aula como treino, repetição, enquanto juntar as sílabas para pronunciar as palavras oralmente torna-se uma atividade mais complexa. Mas para uma das alunas é melhor ler, pois segundo ela juntar as letras é mais fácil e para escrever esquece as letras.

Com exceção de uma aluna, as outras não têm o hábito de ler ou contar histórias, somente a aluna 1 narra as suas experiências de vida do tempo em que vivia no interior, fazendo assim a **leitura de sua realidade**.

Para todas as alunas entrevistadas o livro é algo de significativo, pois através dele as pessoas podem aprender mais e ajudar os outros. Para a aluna citada acima, o livro é tão precioso que ela chegou a guardar o segundo livro Nordeste que ganhou quando criança e nunca leu nada nele por falta de oportunidade para alfabetizar-se.

Com relação aos portadores de textos (anexo 2), quatro depoentes reconhecem um telegrama e a sua função de rapidez, uma delas confunde com carta. Nenhuma das alunas sabem passar um telegrama.

A maioria reconhece uma lista telefônica e sabem a sua função social, mas elas próprias não sabem utilizá-la, por conta ainda do analfabetismo e porque a escola não se preocupa em ensinar como utilizar socialmente a leitura e a escrita. Somente uma entrevistada não conheceu e nem soube sobre o seu conteúdo.

Quanto ao portador bula de remédio, a aluna 1 conhece e sabe a sua utilidade, explicando que criou menino, foi babá, e seu contexto de mundo fez com que a conhecesse bem, mas a sua preocupação é somente com a posologia; composição química, efeitos colaterais, concomitância com outros medicamentos não são de seu interesse, pois ela não sabe o que é, importa-se com a maneira de utilizá-la: *“mas o modo de usar eu vou direto, né porque às vezes tem modo de usar e às vezes tem outra palavra; aí eu vou em cima dessa palavra que eu entendo né, que eu criei menino, fui babá e tive que aprender qualquer coisa né.”* A aluna 2 liga a bula de remédio com a farmácia, mas afirma que nunca a teve em suas mãos. Já a aluna 3 fez imediatamente a ligação com um tipo de medicamento (moxilina), isso porque é o medicamento que dá constantemente ao seu filho. Ela afirma: *“conheço bula de remédio é o moxilina. A bula serve pra gente ler e saber como é que dá à criança, pois tudo está explicado ali; a quantidade pra gente dá ,na hora certa, no horário certo...”* Assim como a aluna 4, a aluna 3 enfatiza somente o modo de utilizá-la. Já a aluna 5 confunde a bula com receita médica ao afirmar ser necessária para comprar remédio.

Perguntamos, ainda se as alunas conheciam uma receita de bolo e o que contém nela. Todas as entrevistadas conhecem a receita e a sua utilidade, mas a aluna 3 narrou detalhadamente como se faz uma torta de limão, o que seria normal pois faz parte de sua realidade de trabalho. As alunas percebem bem as funções retóricas do texto e sua estrutura como ingredientes e modo de fazer, pois fazer comida é o contexto de cada uma delas, mães de família desempregadas que têm de assumir as tarefas do lar. Por não saberem ler não as utilizam, pedem para que alguém leia ou decoram.

Segundo Moreira (1992), ao vermos um objeto pela primeira vez, somos levados a associá-lo a sua situação concreta de uso. Assim de imediato percebemos o uso externo que é dado a um objeto qualquer. Quando se trata de objetos portadores de textos, a imagem que construímos pode-se vincular a uma atividade externa, observável, dirigida ao portador como um todo ou pode-se relacionar a uma atividade interna, dirigida ao elemento definidor do

portador, que é o texto. Por exemplo se tomarmos uma lista telefônica, aquilo que apreendemos imediatamente através sentidos, faz com que percebamos que tipo de portador ela veicula, mas é a leitura do texto que vai definir o que realmente seja uma lista telefônica.

Assim concluímos que é a maior ou menor familiaridade com o objeto que vai determinar diferenças no modo de relacionar-se com ele. Assim para um adulto analfabeto que nunca viu ou passou um telegrama, a sua finalidade será simplesmente mandar notícias para longe como observamos nas respostas das alunas entrevistadas.

Perguntamos ainda se as alunas sabiam preencher cheques e fazer uso de caixa eletrônico. A aluna 1 narrou a seguinte história:

Ah! Eu vou contar uma história que você vai ri, que aconteceu comigo hoje na Caixa. Eu fui depositar o dinheiro do meu menino na minha conta e na minha conta só tinha R\$ 35,00, aí cheguei lá fui depositar o dinheiro, que ele quer tirar a carteira de motorista dele e tá ajuntando o dinheiro, né, pois é muito caro. Mas, quando eu cheguei lá tinha uma caixa que deposita rápido, aí minha senha foi 223; e meu Deus, ainda ia em 190; aí a moça disse, ali naquela caixa deposita rapidinho, aí eu fui pra lá; cheguei lá tinha uma moça e eu perguntei: me explica qual dessas envelopes que deposita o dinheiro; ela me deu um mas não era aquela, aí veio uma moça e me deu outro. E a depois pra botar esse dinheiro nessa caixa que eu não sabia pra onde era que ia bulir naquele negócio tudo ali; aí eu saí por dentro da Caixa procurando a moça, a moça veio, aí foi que começou, me ensinou tudinho direitinho, qual era o botão que bolia; aí ela dizia aperte o botão, faça outra coisa, e eu fui fazendo. Eu consegui fazer o depósito no caixa eletrônico e adorei; e eu disse: há que coisa tão fácil (Entrevista gravada em 19.02.03)

Como vemos, a aluna 1 não sabia fazer uso do caixa eletrônico, mas no momento da necessidade e tendo sido ensinada, achou fácil e adorou. Tornou-se mais letrada pela escola do mundo. Apesar dos erros lingüísticos a narrativa contém uma logicidade na coordenação e desencadeamento das idéias. Além do mais mostra-se com desenvoltura ao dirigir-se “à moça” para pedir ajuda e ser dócil para aprender.

As outras entrevistadas não sabiam utilizá-lo e nunca tiveram a chance de aprender.

Também nos referimos às compras em supermercados e mais uma vez a aluna 1 narrou uma experiência digna de nota:

É muito fácil; olhe quando eu cheguei para morar aqui, que lá na minha terra não tem esse negócio de supermercado, agora tem; a gente chegava no balcão, pedia e as pessoas ia lá; aí quando eu cheguei aqui que eu fui no NOVA VIDA, meu Deus do céu; aí eu cheguei lá e disse: eita minha fia me ensina como é que faz feira nesse bregueço aqui que eu não sei fazer não – ela disse tu vai pegando tudo... Você acredita que eu fiquei assim dum jeito que eu não sabia pegar as coisas não; pra mim as pessoas estavam dizendo que eu tava roubando; aí eu disse há minha fia eu num vou comprar nada não; aí eu entreguei a cesta e o povo todo tava me olhando; mas era matutice que eu era de não saber fazer a compra naquele negócio que eu nunca tinha feito; -- vije meu Deus do céu como aqui tudo é diferente da minha terra; e a moça disse: aqui a gente pega o que quer e o quanto quiser; num é lá que você pega e é medido na cuia e pesado no quilo não, é só você pegando e butando e passa ali naquele e você paga e pronto; desse jeito eu não venho fazer essa compra mais não. Só levei um pacote de açúcar e dois de fubá.....aí depois eu fui aprendendo, aprendendo e aprendi. Hoje eu sei fazer tudo (Entrevista gravada em 19.02.03).

Esses dois depoimentos da aluna 1 mostram-nos como o elemento cultural interfere na vida dos indivíduos e de suas comunidades. No primeiro depoimento, a aluna não sabe como utilizar um caixa eletrônico, ela própria acha sua história engraçada, tudo era muito difícil, não sabia em que botão bulia, mas aprendeu e depois achou uma coisa tão fácil. O mesmo ocorre no caso das compras no supermercado, o contexto cultural anterior não lhe permitia retirar os objetos das prateleiras, mas em uma outra cultura, tendo sido ensinada, aprendeu e já sabe fazer tudo.

Comprova-se, assim que o mundo é uma agência de letramento (KLEIMAN, 2001) em que se aprende no contato com os diversos contextos, confirmando que o analfabeto poderá ser letrado de acordo com seu convívio social. A aluna 1 admite que a sua ignorância com relação às compras em um supermercado provém de sua **matutice**, portanto para ela ser matuto é ser excluído, pois morava no interior, longe da civilização; ela própria tem uma visão preconceituosa, não sabendo distinguir que lá no seu contexto é o homem “civilizado” que não sabe. Segundo Oliveira (*in* KLEIMAN, *op. cit.*) a capacidade cognitiva daqueles que convivem com a cultura, meios industrializados, burocráticos; desenvolvem um pensamento mais abstrato, enquanto os grupos menos letrados, provenientes do meio rural, funcionam mais a partir de experiências vividas. O restante das entrevistadas sabem fazer compras em supermercados, somente a aluna 4 que compra seus alimentos na barraca por ser mais fácil e barato. Como ela mesma diz: *“É difícil eu fazer compras em supermercado, eu faço mais assim em barraca que é mais barato, mais perto.”*

Em seguida, indagou-se sobre os usos sociais que fariam com a aquisição da leitura e da escrita (anexo 3). Em unânime as entrevistadas responderam que alfabetizadas poderão conseguir um trabalho (visão funcional da alfabetização). Para a aluna 5, vai facilitar o seu dia-a-dia como pegar um ônibus, saber fazer negócios, reconhecer e entender os objetos, e por isso mesmo depois de alfabetizada deseja continuar adquirindo conhecimentos, pois poderá exercer mais a liderança, trabalhar pela comunidade e contribuir muito mais para a Pastoral da Criança ensinando as crianças e suas mães. Assim se expressa: *“Vai me ajudar no dia-a-dia. Vai ajudar a pegar um ônibus para chegar aqui, no banco. Vou saber fazer um negócio. A gente sem estudo vai olhar praquele objeto e não sabe como é, como não é. E posso contribuir para a Pastoral da Criança.”*

A aluna 1 afirmou que desde o início da invasão, pois a comunidade a que ela pertence começou com a invasão de um terreno situado no bairro da Várzea, ela contribuiu com a

comunidade para conseguir na Prefeitura água encanada, energia elétrica, juntamente com duas amigas, demonstrando a sua facilidade em trabalhar pelo coletivo com espírito de equipe. Portanto, mesmo não sendo ainda líder da PC já exerce uma certa liderança em seu contexto social. Ao final da pesquisa e já alfabetizada, foi essa uma das alunas que manifestou a vontade de ser líder da Pastoral.

Soares (2001) define que o letramento está presente tanto no aluno alfabetizado, quanto naquele que não sabe ler e escrever: nesse sentido, centraliza-se no social, focalizando os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Não existe, nas sociedades modernas, o letramento grau zero, que equivaleria ao iletramento. Do ponto de vista sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades modernas são graus de letramento, pois o adulto analfabeto, inserido em uma sociedade altamente letrada, possui no seu discurso oral, características atribuídas ao discurso escrito e vice-versa, ou seja, quando inserido no campo ou em outros lugares onde as pessoas são menos alfabetizadas o seu discurso oral vai distanciar-se do escrito. Sendo assim, é o contexto social que vai determinar o grau de letramento entre os indivíduos.

No âmbito da leitura, conforme Dell'Isola (1991), podemos distinguir cinco tipos de contextos: o contexto cultural que consiste nas diferenças culturais de cada povo e de sociedades de um mesmo povo; o contexto situacional que compreende situações que envolvem o texto como instruções e ilustrações; o contexto instrumental que refere-se às maneiras como o indivíduo recebe o texto, ou seja, pela leitura e pela audição; o contexto verbal que é constituído pelo conteúdo lingüístico do discurso (tópicos marcadores, léxico, título); o contexto pessoal que abrange o conhecimento, as atitudes e os fatores emocionais do leitor ou ouvinte. Todos esses fatores, como também alguns extralingüísticos (leituras do mundo) vão influenciar e determinar o grau de letramento do aluno da EJA.

Contrariamente à pesquisa de Luria 1976 (*apud* Olson,1997), os adultos analfabetos têm raciocínio lógico conforme teste aplicado no local da pesquisa, com relação aos silogismos. Por exemplo, no silogismo: Os nativos na Europa são brancos. Portugal é um país da Europa. Qual a cor das crianças que nascem em Portugal? Quatro das entrevistadas responderam imediatamente brancas, somente a aluna 4 que afirmou morenas, mas com a repetição do silogismo, respondeu que eram brancas. Os não-alfabetizados têm capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia. Para Olson (1997), isso não significa que o problema de Luria seja o mesmo para sujeitos alfabetizados e analfabetos, pois para ele os analfabetos também são capazes de

solucionar problemas. Diremos, portanto, que a explicação está no grau de letramento das sociedades em que vivem os indivíduos. O grupo pesquisado por Luria vivia isolado do mundo cultural-burocrático caracterizado pelo pensamento abstrato. Enquanto as alunas entrevistadas interagem com grupos de alto letramento e, mesmo ainda não tendo o domínio da leitura e da escrita, são consideradas letradas. Não descartando a idéia de que todos são letrados em seus diversos contextos culturais e que o intercâmbio das culturas só faz enriquecer humanidade.

Os erros mais comuns entre elas são a troca de letras, como por exemplo, é muito freqüente a troca das laterais (**l** e **r**) como em flor (fror), bicicleta (bicicreta), problema (plobrema). Conforme Lemle (2001), esses erros são próprios das falhas de primeira ordem no processo de alfabetização. Esse fenômeno é também observado na fase de apropriação da linguagem oral (confusão das líquidas/laterais). Por vezes ocorrendo o esquecimento de letras.

Todas as alunas são motivadas e têm grande vontade de aprender a ler e escrever. Como já vimos, na sala de aula pode-se observar algumas que sabem ler mas não escrevem e vice-versa, as que escrevem com facilidade demonstram boa grafia e copiam rapidamente do quadro. Permanecem o maior tempo da aula sem fazer indagações com relação aos conteúdos, aceitando tudo que é ensinado pelo professor em um processo contínuo de reprodução. O silêncio quase sempre é interrompido pelas conversas paralelas entre os alunos que reclamam do cansaço do trabalho do dia e pela algazarra que faz o filho de uma das alunas que tem mais ou menos uns dois anos e freqüenta a escola com a mãe por não ter com quem ficar em casa. Os alunos chegam atrasados, devido na sua maioria serem mães de família que trabalham fora de casa. Ocorrem, ainda, intrigas entre aqueles que desejam seus lugares marcados.

Durante as constantes visitas semanais foi-se observando um grande progresso, sobretudo no que concerne à leitura. Uns destacam-se mais que os outros na fluência e rapidez na produção de sentidos dos textos que lêem. Os que caminham mais lentamente são aqueles que ficam desatentos por conta de elementos extra-pedagógicos: (barulho, calor, cansaço...).

Como já mencionamos, duas das alunas despertaram o interesse pelo trabalho da PC e pediram para serem líderes, mostrando que a partir das reflexões das palavras geradoras, esse trabalho está conseguindo o seu objetivo, pois tal motivação só pode ter partido de um desejo de socialização e de transformação social. Essas alunas já lêem e escrevem com certa fluência e uma delas, ao final da alfabetização, redigiu um texto com o tema VIDA (anexo 4).

Escola Comunitária Bom gosto

Recife 19 de 02 de 2005

aluna (a) Marisa de Lourdes Diniz da Silva

Pastoral da Criança

Tarefa de Classe

Produção de texto

Tema: Vida

A vida começa desde o ventre materno na geração através de nossos pais, e um dom de Deus para cada um de nós, a vida é a coisa mais importante que a pessoa nunca deve destruir. Ela tem mais problemas que se tenta não confiar muito em Deus, viver muito bem na nossa cidade a vida é muito problemática, tem muitos mortos, homicídios, desemprego, doenças, poluição mas poderíamos mudar essa situação tendo emprego os problemas acabam para que as pessoas tenham uma vida melhor e com que se cipe, as pessoas podem procurar melhorar a vida participando da sua cidadania procurar como cidadão ou cidadã os direitos para, um país melhor.

Esse texto, poderia ser também um instrumento de avaliação, pois além de demonstrar desenvoltura na coordenação de idéias e na grafia, apesar de apresentar alguns erros comuns desta fase, mostra que a aluna faz uma leitura crítica da realidade, apresentando o valor da vida que deve ser preservada, as situações de morte que desintegra a sociedade e, ainda sugere a criação de emprego como solução para o problema, tendo uma idéia clara do que seja a cidadania.

Une-se aqui os processos de alfabetização e letramento, pois a aluna assimilou o sistema gráfico-fonêmico da língua, apesar das falhas lingüísticas próprias dessa fase de apropriação da escrita, e, ainda leu a sua realidade de maneira crítica propondo a transformação social, visão esta que, provavelmente foi adquirida, pelas práticas sociais com os vários portadores de texto que circulam na sociedade, mesmo sabendo que foi fora do contexto escolar, pois como já dissemos, não era da prática do monitor levar esses portadores para dentro da sala.

O texto VIDA trouxe à tona aspectos sociais profundamente marcados na realidade do nosso país: a desvalorização da vida, a falta de emprego, a impunidade de muitos. Isso foi visto pela aluna, que deu um passo além, ao ler, criticamente, a sua realidade, pois talvez se pedíssemos o mesmo texto para um outro alfabetizando, esse só visse os aspectos biológicos-genéticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao termo da investigação, apresenta-se a pergunta: para que serviu? Em primeiro lugar, prestou-se para uma reflexão sobre as várias correntes teóricas que circulam em torno da língua e de seu desenvolvimento na alfabetização e no letramento. Essas correntes possibilitaram fundamentar a indagação, que acompanhou todo o percurso da pesquisa, e comprovar como o muito do que já foi pensado e estudado confere com os nossos resultados. Nesse aspecto, é pertinente trazer à baila que a própria formação do pesquisador saiu enriquecida, dada a possibilidade de aprofundar os estudos de sua graduação, focalizando-os para uma preocupação pessoal em razão de, enquanto sacerdote católico, estar em sintonia e engajado com as preocupações pastorais da Igreja do Brasil.

A análise mostrou-nos como a utilização da leitura e da escrita possibilita um maior engajamento na sociedade, a formulação de um espírito crítico, contribuindo, decisivamente, para a transformação social. Mesmo sendo muito escassas as aulas em que se discutia e refletia sobre a realidade dos alunos, ao final da coleta de dados, pôde-se observar que os mesmos estavam mais críticos e tentando entender melhor o mundo em que convivem.

O trabalho desenvolvido junto a uma turma de Alfabetização liderada pela Pastoral da Criança, revelou um baixo grau de letramento entre os alfabetizandos, pois apesar de localizar-se na periferia de uma grande cidade, o Recife, os alunos ainda não interagem com os novos mecanismos da modernidade, inferindo-se que o contexto social de pobreza no qual vivem, interfere na assimilação de novos conhecimentos.

Soares (2003) propõe que a alfabetização e o letramento, como dois processos para o desenvolvimento da língua oral e escrita, devam estar em conciliação na prática pedagógica. Na turma onde se realizou a pesquisa evidenciou-se uma supervalorização das facetas da alfabetização, que deseja a apropriação do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, dissociado do processo do letramento que deveria levar os alunos a interagirem com os vários gêneros textuais que circulam na sociedade. A autora propõe que essas práticas se realizem simultaneamente.

Observou-se, na intervenção pedagógica do monitor, práticas de letramento, ou seja, comentava-se sobre o que já se encontrava escrito em alguns momentos de oralidade que ocorriam durante a aula como, por exemplo quando se discutiu um texto sobre o Carnaval. Já

os eventos de letramento eram escassos pois, os alunos raras vezes eram solicitados a produzirem textos escritos.

A metodologia do trabalho analisado situa-se na vontade de seguir o método de Paulo Freire mas que, por falta de capacitação, acabou esbarrando na metodologia da escola tradicional mesclada com a interacionista proposta de Vygotsky. O método utilizado pela Igreja Católica do VER, JULGAR, AVALIAR, AGIR e CELEBRAR não é do conhecimento do monitor, muito embora tenha sido o instrumental metodológico mais freqüentemente utilizado pela Igreja nos últimos quarenta anos. Os conteúdos das primeiras aulas são desencarnados dos contextos sociais, mas ao entrar na cartilha da PC procurou-se ser fiel à seqüência das lições.

O educador é indistinto do educando, mas aprende com ele, se re-educar; a própria cartilha da PC traz o título: Aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo. Por isso o monitor deverá ser um problematizador, fazendo a síntese entre o conhecimento elaborado (científico) e o popular proveniente do senso-comum, sem renunciar o seu conhecimento reincorpora o conhecimento das massas, aprendendo junto pela valorização do conhecimento popular (SCOCUGLIA, 2001).

O papel do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola conforme os interesses, as necessidades e os valores dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais que a constitui. Sendo assim a formação dos educadores, além da competência técnica, compreende o aprendizado político inerente a todas as escolhas e decisões, que vão desde o livro didático até a briga por melhores salários.

Entretanto é mister assinalar que sem uma formação adequada e um acompanhamento efetivo, parece muito difícil ao educador desempenhar suas funções de modo a atingir os objetivos definidos. A questão da formação do monitor não pode ser considerada como algo de menor importância, sobretudo no caso em questão aonde estará formando lideranças para o serviço comunitário. Todavia, algo de bom já se pode vislumbrar, as turmas de Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança, que desejam tirar esses adultos analfabetos do sufocamento de voz que lhe foi imposto pelos mais fortes os quais, muitas vezes, não querem repartir os bens culturais que tiveram a chance de adquirir. A EJA surge, portanto, como um movimento novo que deseja transpor essa barreira social, e é, sobretudo, para ler, entender e por em prática o **Guia do Líder**, que ela existe na Pastoral.

Os responsáveis locais pelas turmas de alfabetização da Pastoral da Criança ainda devem preocupar-se com a formação de seus monitores. Muitos deles têm boa vontade, mas

desconhecem as novas abordagens interacionistas e contextuais para as suas práticas pedagógicas, mantendo-se apoiados na ultrapassada escola tradicional, em que os alunos são meros ouvintes e repetidores. A filosofia pedagógica da Pastoral da Criança é ainda mal entendida pelos monitores que continuam caindo nos mesmos erros do passado. É urgente que a sociedade política ofereça educação qualificada para todos, criando políticas de alfabetização que gere a igualdade social e capacite os seus membros, sem exclusões, para as novas demandas exigidas na contemporaneidade. O foco de atividades educacionais deverá centrar-se no sujeito e não naquilo que pode produzir; no ser e não no ter.

Nossa pesquisa quis investigar, também, o processo de socialização de lideranças comunitárias a partir da alfabetização realizada pela Pastoral da Criança. Felizmente, conseguimos ver duas novas líderes voluntárias engajarem-se no trabalho social da comunidade. Elas farão uso da palavra, conscientizando as gestantes e suas famílias sobre os cuidados básicos para que tenham uma vida saudável. Fazem isso porque acreditam no poder do amor a favor da vida. Vida tão desrespeitada e desvalorizada nesse mundo de ambição e violência. Mas, “a Palavra se fez carne e habitou entre nós” (Jo 1,14); um dia Ela mostrará seus frutos transformando o mundo num oásis de igualdade e, conseqüentemente de FELICIDADE, destino último de todo ser humano como já dizia o Profeta do amor.

**Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
A palavra no muro
Ficou coberta de tinta
Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
Só ficou no muro
Tristeza e tinta fresca
Nós que passamos apressados
Pelas ruas da cidade
Merecemos ler as letras**

**E as palavras de Gentileza
Por isso eu pergunto
A vocês no mundo
Se é mais inteligente
O livro ou a sabedoria
O mundo é uma escola
A vida é o circo
Amor palavra que liberta
Já dizia o Profeta.
(MARISA MONTE, 2000)**

SUGESTÕES

Como todo trabalho científico deve surtir frutos para melhorar a qualidade de vida do homem e diminuir a sua ignorância, fazemos estas sugestões com humildade e no intuito de aprimorar, cada vez mais, o trabalho da EJA da PC que já vem sendo realizado com brilhantismo e dando grandes frutos em todo o Brasil.

Com relação à cartilha:

- 1) Que sejam criados mais exercícios, inclusive de produção textual, relacionados ao tema da lição.
- 2) Que sejam propostos jogos como: recortar as famílias fonêmicas para formar novas palavras. Esses jogos poderiam ser realizados em grupos com a finalidade de favorecer a socialização.
- 3) Propõe-se que os textos tenham parágrafos com mais períodos e períodos com mais orações, a fim de que sejam trabalhados os elementos coesivos.
- 4) Que a cartilha seja um elemento auxiliar e não exclusivo ou excludente, podendo haver: complementações e substituições com paradidáticos e/ou outros portadores de textos.
- 5) Que seja motivada a leitura silenciosa e logo, em seguida, a oral.
- 6) A produção de texto feita pelos alunos poderia ser socializada e, tanto a turma quanto o monitor teriam momento para tecerem comentários sobre o texto lido, favorecendo, desse modo, a oralidade e a leitura crítica.
- 7) Que as perguntas em torno dos textos levem a uma interpretação, sobretudo, nas últimas lições, em que já se supõe ter sido adquirido o sistema gráfico-fonêmico da língua; evitando-se a mera cópia daquilo que já se encontra explícito no texto.

Com relação à prática dos monitores, sugerimos que a PC, realmente, preocupe-se em realizar constantes capacitações, para que reconheçam a filosofia que está subjacente ao processo da EJA e sigam, com fidelidade, o método de Paulo Freire, unindo àquele adotado pela Igreja na América Latina do VER, JULGAR, AVALIAR, AGIR, CELEBRAR.

A PC deveria, ainda, certificar-se se todos os monitores conhecem os seus instrumentos de trabalho, sejam relacionados diretamente com a EJA e aqueles que os líderes alfabetizados irão utilizar no seu trabalho comunitário, para que a intervenção pedagógica possa se realizar com a motivação para a qual está destinada.

Os monitores, na medida do possível, deveriam ser letrados com os novos instrumentos da informática do mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO 1, 1994. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em 23.set.2003.

ARNS, M.H. **Aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo**. Curitiba: [s.n.], 2000.

BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Preconceito lingüístico**: o que é como se faz. 20.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BASTOS, D. *et al.* **Monografia ao alcance de todos**. Rio de Janeiro: Novas Direções, 2002.

BORTONI, S. M. Variações lingüística e atividades de letramento em sala de aula. *In*: KLEIMAN, A. (Org). 3.ed. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 119-44.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & lingüística**. 10.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CNBB. **Pastoral da Criança**: caderno do monitor de educação de jovens e adultos. [s.n.].

_____. **Pastoral da Criança**: educação de jovens e adultos – encontro de multiplicadores. [s.l.], [s.n.], 2003.

_____. **Pastoral da Criança**: guia do líder. 4.ed. Curitiba [s.n.], 2002.

_____. **Pastoral da Criança**: histórias do dia-a-dia. Curitiba: [s.n.], 2001.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DELL'ISOLA, R.P. **Leitura**: inferências e contexto sócio-cultural. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1991.

FERRARA, L.D. **Leitura sem palavras**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997.

FERREIRO, E. **Los adultos – alfabetizados y sus conceptualizaciones acerca de la escritura**. Santiago do Chile: Mit, [s.d.].

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1994.

FREITAG, B. **O indivíduo em formação.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUARESCHI, P. A palavra como Dominação. **Revista de Educação.** Brasília, n.126, p.25. jan/mar. 2003.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7.ed. São Paulo: Ática, 2001.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In:* _____ (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.15-61.

KLEIN, L.F. **Alegria de aprender, alegria de avaliar!.** *In:* OSOWSKI, C.I. (Org.) **Provocações da sala de aula.** São Paulo: Loyola, 1999. p.165-90.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** 5.ed. São Paulo: Ática, 2001.

LEMO, C. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. *In:* ROJO, R. (Org.) **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, F.I.P. **O analfabeto, vida e lida sem escrita.** [s.l.]: [s.n.], 1993.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e os eventos comunicativos. *In:* SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.23-50.

MAGALHÃES, J. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. *In:* KLEIMAN, A. (Org). 3.ed. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 201-35.

MARTINS, M.H. **O que é leitura?** 14.ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MATOS, J.C. Do professor reprodutivista ao professor reconstrutivo. **Revista de Educação AEC. Epistemologia e Educação.** Brasília, n.102, p.77-86, jan/mar. 1997.

MEC. PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/alfabetiza/default.htm>>. Acesso em: 18.mar.2004.

MONTE, M. **Gentileza.** 2000. Disponível em: <<http://www.livrourbano.hpg.ig.com.br>>. Acesso em 07.out.2003.

MOREIRA, N. Portadores de textos: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. *In*: KATO, M. **A concepção da escrita pela criança**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1992. p.15-52.

NASCIMENTO, M. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. *In*: ROJO, R. (Org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

OLIVEIRA, M.K. Letramento: cultura e modalidades de pensamento. *In*: KLEIMAN, A. (Org) 3.ed. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 147-60.

OLSON, D.R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PRETI, D. **Sociolinguística**: os níveis da fala. São Paulo: Editora da USP, 2000.

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO. 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/alfabetiza/noticias>>. Acesso em: 05.nov.2003.

RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. *In*: KLEIMAN, A. (Org) 3.ed. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 267-90.

ROJO, R.H.R. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. Concepções não valorizadas de escrita como “um outro modo de falar”. *In*: KLEIMAN, A. (Org) 3.ed. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 65-89.

SCOCUGLIA, A.C. Política e educação em Paulo Freire. *In*: LIMA, M.N. *et al.* (Org.) **Paulo Freire – quando as idéias e os afetos se cruzam**. Recife: Editora da UFPE/Prefeitura da Cidade do Recife, 2001.

SILVA, M.A.S.S. **Construindo a leitura e a escrita**: reflexão sobre uma prática alternativa em alfabetização. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **26ª Reunião Anual da ANPED**, 2003. Poços de Caldas (mimeo).

TERZI, S.B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios e letrados. *In*: KLEIMAN, A. (Org) 3.ed. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 91-117.

WITTGENSTEIN, L.J.J. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

YUNES, E. Introdução. *In*: _____ (Org.) **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.

ANEXO 01

ANEXO 1 – QUADRO COMPARATIVO

	Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluna 4	Aluna 5
1. Maior dificuldade na leitura		X	X	X	X
2. Maior dificuldade na escrita	X				
3. Hábito de ler ou contar histórias	X				
4. Importância do livro	X	X	X	X	X

ANEXO 2 - PORTADORES DE TEXTOS (MOREIRA, 1992)

	Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluna 4	Aluna 5
1. Telegrama	Reconhece, mas não sabe redigir	idem	idem	idem	Não reconhece e não sabe redigir
2. Lista telefônica	Reconhece e sabe sua utilidade	Não conhece	Reconhece, sabe sua função social, mas não utiliza.	idem	Idem
3. Bula de remédio	Conhece e sabe sua utilidade	Confunde com a farmácia	Relaciona com um tipo de medicamento	Enfatiza somente o modo de utiliza-la	Confunde com receita médica
4. Receita de bolo	Conhece e sabe sua utilidade	idem	Conhece, sabe sua utilidade e narrou, detalhadamente, como se faz uma torta de limão.	Conhece e sabe sua utilidade	idem
5. Faz uso de cheque e caixa eletrônico	Não sabia, mas foi treinada pelo contexto social e aprendeu	Não sabe e nem teve chance de aprender	idem	idem	idem
6. Faz compras em supermercados	Não sabia, mas a necessidade a ensinou	Sabe fazer	idem	Faz compra na barraca por ser mais fácil e barato	Sabe fazer



ANEXO 3 - USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

Aluna 1	Alfabetizada poderá encontrar trabalho mais facilmente e, também deseja trabalhar pela comunidade
Aluna 2	Alfabetizada encontrará com maior facilidade um emprego
Aluna 3	Idem
Aluna 4	Idem
Aluna 5	Alfabetizada poderá ter um trabalho melhor, terá mais facilidade no dia-a-dia (tomar ônibus/conhecer objetos...), deseja exercer mais liderança, trabalhar na comunidade e contribuir com a PC.



ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Maria de Lourdes Diniz da Silva, aluna do Curso de Educação para Jovens e Adultos da Pastoral da Criança, situado na Vila Arraes, no Bairro da Várzea – cidade do Recife, e funcionando nas dependências da Escola Bom Gosto, autorizo a publicação do meu texto :—
VIDA na Dissertação de Mestrado de Francisco Edson Garcês Carneiro Lira, mestrando do curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Recife, 20 de fevereiro de 2003.

Maria de Lourdes Diniz da Silva